



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor

**“O JOVEM COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL NA
SOCIEDADE”**

Alexandra Patrícia Lopes Nunes

Viseu, junho de 2014



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor

**“O JOVEM COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL NA
SOCIEDADE”**

Alexandra Patrícia Lopes Nunes

Trabalho de investigação apresentado na Escola Superior de Educação de João de Deus
com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do

Professor orientador: Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Viseu, junho de 2014

"Há homens que lutam por um dia e são bons; há outros que lutam por um ano e são melhores; há outros, ainda que lutam por muitos anos e são muito bons; há, porém, os que lutam por toda a vida, estes são os imprescindíveis." (Bertold Brecht)

Resumo

Este estudo tem como objetivo principal compreender e analisar as expectativas dos jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais face à sua inclusão na sociedade, perceber como e por quem são formadas as expectativas em função do papel educativo e transdisciplinar da Escola, penetrando em especial no campo de formação global dos jovens com DID, bem como reconhecer o papel da família, enquanto agente de socialização, do desenvolvimento pessoal, moral e social, procurando sempre uma estreita colaboração com a escola. O estudo das expectativas, porque estas encontram-se diretamente ligadas aos projetos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência do empreendimento individual e adaptação quotidiana, num processo de progressivo confronto com a antecipação de uma atuação futura, logo, um indivíduo com expectativas favoráveis à sua inclusão será, quase na sua maioria, um vencedor nesta problemática de se incluir numa sociedade dita inclusiva.

O estudo permitiu evidenciar que a formação profissional se afigura de facto como forte trampolim quer na formação de expectativas, quer na inclusão social, não descorando da família e da comunidade.

Palavras-chave: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Inclusão, Sociedade, Formação Profissional, Família, Comunidade.

Abstrat

This study aims to understand and analyze the main expectations of young people with intellectual and developmental difficulties regarding their inclusion in society, and to understand how and by whom expectations are formed depending on the educational and transdisciplinary role of School, penetrating especially in the field of the general education of young people with DID. It is also a purpose of this study to recognize the role of the family as an agent of socialization and of, personal, moral and social development, always looking for a close collaboration with the school. The study of expectations, because these are directly linked to personal and professional projects, framed on the preference of individual enterprise and everyday adaptation, in a process of gradual confrontation with the anticipation of a future action, so an individual with favorable expectations regarding his inclusion will be more likely to succeed in this process of inclusion in a so-called inclusive society.

The study provided evidence that the vocational training appears indeed as a strong springboard for one's expectations and for social inclusion, not forgetting the role of the family and community in the process.

Keywords: Intellectual and Developmental Difficulties, Inclusion, Society, Vocational Training, Family, Community

Agradecimentos

Muito Obrigada....

... ao Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva, pelo desafio, incentivo, conselhos e orientações, pois foram cruciais durante a elaboração deste trabalho...

...às Associações Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de (APPACDM) Viseu e de Aveiro, por terem permitido que os alunos da Formação e Integração Profissional- DFIP respondessem ao questionário e em especial, respetivamente, à Dr.^a Rosa Maria Dias Rodrigues Corte Real, Rute Neves e Dr. ^a Liliana Pinheiro pela sua disponibilidade e amabilidade...

...aos meus pais que desde de sempre me criaram as melhores condições para que eu pudesse atingir os meus objetivos, por me terem ensinado valores tão vitais como humildade, perseverança, honestidade e a certeza de que os obstáculos existem para podermos desafia-los e vencê-los.

Dedicatória

Dedico ao meu filho, pelas brincadeiras adiadas e pelas histórias que, demasiadas vezes ficaram por contar...

E a ti, Emídio, uma palavra especial por compreenderes e entenderes as minhas ausências e acima de tudo pelo incentivo e coragem, que muitas vezes fizeram com que esta caminhada se tornasse menos árdua...

Lista de Abreviaturas

Art.^o – artigo

cit. in – citado em

et.al – e outros

ex – exemplo

Ibidem – citado por

ÍNDICE GERAL:

RESUMO.....	IV
ABSTRAT	V
AGRADECIMENTOS.....	VI
DEDICATÓRIA.....	VII
LISTA DE ABREVIATURAS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
ÍNDICE DE QUADROS.....	XIII
SIGLAS UTILIZADAS.....	XIV
INTRODUÇÃO	XV
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENDÊNCIAS	2
1.1. <i>Um olhar sobre a criança deficiente/ “diferente”</i>	2
1.2. <i>Conceito de Necessidades Educativas Especiais</i>	5
1.3. <i>Fases da Educação Especial</i>	6
1.3.1. <i>“Dos Esquecidos e dos Escondidos”</i>	6
1.3.2. <i>“Do Despiste à Segregação”</i>	8
1.3.3. <i>“Da Identificação e Ajuda”</i>	10
1.3.4. <i>“ Da Educação Integrada”</i>	11
CAPITULO 2 – UMA ESCOLA PARA TODOS - INCLUSÃO	13
2.1. <i>Perspetiva histórica da inclusão</i>	13
2.1.1. <i>A Era das Instituições</i>	14
2.2. <i>Escola Inclusiva – que Valores a implementar</i>	16
2.3. <i>Avaliação numa Escola Inclusiva</i>	19
CAPITULO 3- A DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL.....	23
3.1. <i>A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental</i>	23
3.1.1. <i>Evolução histórica- Passagem de termo de Deficiente Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental</i>	23
3.2. <i>Agentes causadores desta deficiência</i>	29
3.3. <i>Caraterísticas da DID</i>	30
3.4. <i>Comportamentos e atitudes face à DID</i>	31
3.5. <i>Intervenção educativa</i>	33
3.5.1. <i>Aspetos fundamentais</i>	33
3.5.2. <i>Estimulação precoce</i>	34
3.6. <i>Fatores interventivos na inclusão do Jovem com DID</i>	36
3.6.1. <i>A Comunidade e a Escola</i>	36

3.6.2. Os Professores	38
3.6.3. Os alunos e a sua formação.....	40
3.6.4. A Família.....	43
CAPITULO 4- EXPECTATIVAS	48
4.1. A abordagem do conceito – Expectativas	48
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	53
CAPITULO 5- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	54
5.1. Definição da problemática e pergunta de partida.....	54
5.2. Objetivos do estudo	55
5.3. Levantamento de Hipóteses.....	56
5.4. Variáveis.....	57
5.4.1. Variável dependente.....	57
5.4.2. Variáveis independentes	57
5.5. Instrumentos de Investigação.....	57
5.5.1. Questionário	59
5.6. Caraterização, dimensão e critérios de Seleção da amostra	61
5.7. Procedimentos.....	62
5.8. Cronograma	63
5.9. Ética da pesquisa	64
5.10. Procedimentos estatísticos.....	64
5.11. Limitações do Estudo	65
CAPITULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
6.1. Caraterização geral do Universo da amostra	67
6.1.1. Idade	67
6.1.2. Género	68
6.1.3. Habilitações literárias do Encarregado de Educação/Tutor	68
6.1.4. Situação profissional- Que curso profissional estás a frequentar?	69
6.1.5. Experiência Profissional.....	70
6.1.6. Ingressão no curso que ambiciona	70
6.1.7. Atividades ocupacionais	71
6.1.8. Que atividade pratica.	71
6.2. Apresentação e análise dos resultados das afirmações do questionário baseado na escala de Lickert.	72
6.3. Apresentação e análise dos resultados das hipóteses elaboradas	83
6.3.1. H1- Os jovens com DID ligeira com mais de 18 anos têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os de idade inferior.	83
6.3.2. H ₂ - As expectativas dos rapazes com DID ligeira são mais favoráveis do que as das raparigas face à sua inclusão na sociedade.	83

6.3.3. H ₃ - As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são mais favoráveis quanto maiores forem as habilitações académicas dos seus encarregados de educação/tutores.....	84
6.3.4. H ₄ - As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade variam consoante o curso profissional que frequentam.	85
6.3.5. H ₅ - As expectativas dos jovens com DID ligeira que estão a frequentar o terceiro ano do curso profissional são mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os que frequentam o primeiro ano.	86
6.3.6. H ₆ - Os jovens com DID ligeira que estão a frequentar o curso que sempre ambicionaram têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que não frequentam.	87
6.3.7. H ₇ - Os jovens com DID ligeira que praticam desporto/atividade cultural têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que não praticam.....	87
CAPITULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
7.1. <i>Discussão dos Resultados Obtidos</i>	89
7.2. <i>Considerações finais</i>	101
7.3. <i>Recomendações para pesquisa futura</i>	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	110
APÊNDICES.....	111
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov.....	64
Tabela 2: Análise estatística da 1ª afirmação.....	72
Tabela 3: Análise estatística da 2ª afirmação.....	72
Tabela 4: Análise estatística da 3ª afirmação.....	73
Tabela 5: Análise estatística da 4ª afirmação.....	73
Tabela 6: Análise estatística da 5ª afirmação.....	74
Tabela 7: Análise estatística da 6ª afirmação.....	74
Tabela 8: Análise estatística da 7ª afirmação.....	75
Tabela 9: Análise estatística da 8ª afirmação.....	75
Tabela 10: Análise estatística da 9ª afirmação.....	76
Tabela 11: Análise estatística da 10ª afirmação.....	76
Tabela 12: Análise estatística da 11ª afirmação.....	77
Tabela 13: Análise estatística da 12ª afirmação.....	77
Tabela 14: Análise estatística da 13ª afirmação.....	78
Tabela 15: Análise estatística da 14ª afirmação.....	78
Tabela 16: Análise estatística da 15ª afirmação.....	79
Tabela 17: Análise estatística da 16ª afirmação.....	79
Tabela 18: Análise estatística da 17ª afirmação.....	80
Tabela 19: Análise estatística da 18ª afirmação.....	80
Tabela 20: Análise estatística da 19ª afirmação.....	81
Tabela 21: Análise estatística da 20ª afirmação.....	81
Tabela 22: Análise estatística da média e do somatório das 20 afirmações.....	82
Tabela 23: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função da idade.....	83
Tabela 24: Teste U de Mann-Whitney para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do género.....	83
Tabela 25: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função das habilitações literárias do Encarregado de Educação/Tutor.....	84
Tabela 26: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do curso que frequenta – dos inquiridos de Aveiro.....	85
Tabela 27: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do curso que frequenta – dos inquiridos de Viseu.....	85
Tabela 28: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do ano de ensino em que se encontra.....	86
Tabela 29: Teste U de Mann-Whitney para as expectativas face à inclusão na sociedade em função da frequência do curso que sempre ambicionou.....	87
Tabela 30: Teste U de Mann-Whitney para as expectativas face à inclusão na sociedade em função da prática de desporto/ atividade cultural.....	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade.....	67
Gráfico 2: Género.....	68

Gráfico 3: Habilitações literárias do Encarregado de Educação/tutor	68
Gráfico 4: Curso profissional que frequenta.....	69
Gráfico 5: Ano que se encontra no curso profissional.....	70
Gráfico 6: Frequência do curso que sempre ambicionou	70
Gráfico 7: Prática de Desporto/ atividade cultural	71
Gráfico 8: Pratica algum desporto/atividade cultural	71

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdo, redação e polaridade dos itens/ afirmações	59
--	----

Siglas utilizadas

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AADM- Associação Americana de Deficiência Mental

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CERCI'S - Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIFCJ - Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, versão crianças e jovens

COOMP - Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DID- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DM- Deficiente Mental

IAACF - Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

IAM - Instituto de Assistência a Menores

LBSE- Lei de bases do sistema educativo

MIP- Ministério da Instrução Pública

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OMS- Organização Mundial de Saúde

PEI- Plano Educativo Individual

QI- Quociente de inteligência

SNR- Secretariado Nacional de Reabilitação

SOD- Serviço de Orientação Domiciliária

INTRODUÇÃO

Em cada dia que passa, maiores são as dificuldades encontradas pelas crianças em se adaptar e posteriormente em se integrarem no Universo que a sociedade dos nossos dias lhes impõe. Contudo, vivemos um tempo de novas exigências sociais, onde “viver juntos” é sinónimo de cura das inúmeras feridas que nos séculos anteriores foram resultado do domínio do ódio e da intolerância.

A Educação, ao longo da sua história, fatores como o medo, a superstição ou o abandono, contribuíram para o isolamento do sujeito “diferente”.

Identificados como débeis, loucos, idiotas, atrasados e aleijados, estas crianças “diferentes” vêm-se privadas do direito de serem cidadãos. Inicialmente, numa fase de exclusão, eram eliminados e, posteriormente, numa fase de segregação, foram isolados, o que os impedia de interagir com os outros e de não beneficiarem dos programas educativos “regulares”.

Lamentavelmente a educação destas populações só veio a ser objeto de estudo do pensamento educacional universal, a partir do séc. XVIII. A história evidencia que a lenta melhoria social das pessoas com deficiência, está intimamente ligada e tem aspetos muito idênticos às lutas sociais, que levaram ao conhecimento dos direitos de outras minorias.

No entanto e segundo Vieira e Pereira (1996:30), surgiram ao longo dos anos, documentos de valioso significado, que pelas novas conceções jurídico-políticas e filosóficas se evidenciaram, destacando a nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde é proclamado o direito à vida, que no caso do sujeito com deficiência, este direito adota um significado especial, porque se vê confrontado “por um lado, com situações de risco derivadas de problemas e anomalias e, por outro, com uma grande desproteção dos serviços sociais e de saúde”, e a nível nacional, a Constituição da República Portuguesa, em 1976, que apela a que “os cidadãos, física ou mentalmente deficientes, gozem plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição”; e por fim a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, assumindo um carácter vanguardista, uma vez que já proclama o paradigma de Inclusão. Surge uma crescente valorização dos direitos humanos, aparecendo uma nova mentalidade aparecendo conceitos, tais como, a igualdade de oportunidades e o direito à diferença.

Atualmente assistimos a uma substituição das atitudes unicamente economicistas, pelas atitudes de cooperação e de solidariedade. Desta forma, podendo dizer, que segundo documento da UNESCO (1977) cit. por Vieira e Pereira (1996) “se até aqui foram os deficientes que precisaram da sociedade, hoje é a sociedade que tem necessidade deles”.

A ingerência no plano das consciências com vista a uma modificação de atitudes no sentido de abertura, da tolerância e do respeito pela vida e pelos indivíduos aparece, como a única via intercessora da construção de uma perspetiva positiva de um futuro que, inevitavelmente, será ainda mais partilhado, onde a convivência com a diferença será não uma opção mas um facto incontornável. A heterogeneidade assume um papel importante no desabrochar e no desenvolvimento da comunidade educativa, bem como da própria sociedade, que infelizmente, por vezes, ainda se mostra resistente á diferença.

Há que investir a nível de gestão e direção, para que seja orientada por princípios de autonomia, participação e democraticidade, visando o recurso a práticas metodológicas flexíveis, de acordo com as necessidades e interesse das crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), pois têm direito à Educação paralelamente aos colegas ditos “normais”.

Presentemente, vivemos numa sociedade concorrencial que parece apostar cada vez mais em fazer-nos esquecer a nossa condição humana. Sociedade, que se transforma a um ritmo cada vez mais vertiginoso, tendo como principal impulsionador a informação.

Neste contexto, o grupo especial de crianças, particularmente com DID, moldadas por esta sociedade competitiva, onde, como refere Tenreiro - Vieira, (1996) a “proliferação de grupos terroristas, o ressurgimento do racismo, e o nacionalismo xenófobo, o aumento da criminalidade (...) as profundas alterações sociais demográficas”, chega à escola fragilizado com uma baixa autoestima e autoconfiança. É aqui que se espera que o professor desempenhe um papel fundamental no sentido de as orientar para o seu desenvolvimento global. Neste momento, detém o poder de implementar o processo de mudança.

Face a esta época de reforma do sistema educativo, o professor, deverá questionar as suas práticas e refletir sobre o seu próprio papel de educador e, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto, atualizado pelo Decreto-lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, que apontam para a promoção de uma formação não centrada somente na aquisição do saber e de competências cognitivas, mas num sistema integrador de variadas dimensões comandadas para o desenvolvimento pessoal, em correta integração social, que pressupõe fundamentação ética, desenvolvimento de valores, promoção de atitudes e comportamentos adequados, deve defender um conjunto de valores sociomoraes, ajudar o aluno a interpretar o mundo e alargar formas de relacionamento com os outros, assentes em princípios de entendimento e respeito pela diferença que caracteriza a individualidade e unicidade inerentes à vida.

Uma Educação essencialmente virada para as atitudes, expectativas e valores é, pois, urgente, uma vez que a Escola assume responsabilidade na formação integral dos jovens e esta supõe uma diversidade complexa e integrada de aprendizagens.

Surge assim neste contexto, o presente estudo, que pretende ser um contributo de reflexão, que incidirá, de forma particular, sobre as expectativas dos jovens com DID face à sua inclusão na sociedade.

A escola, tomada simultaneamente como âmbito típico de socialização e como uma comunidade na qual se criam relações significativas, reúne condições privilegiadas para que nela se desenvolvam programas de ação em que as atitudes despertem como algo que deve viver-se em todos os momentos da vida.

É no seio da Família e da Escola que se constituem os primeiros contextos sociais, proporcionadores de incentivos, ambientes e modelos vitais das crianças, que servirão de referência para as suas condutas, sendo, naturalmente, instituições fundamentais no seu crescimento, particularmente, nos portadores de DID.

Face ao exposto, a minha opção de trabalho orienta-se para as expectativas dos jovens com DID, sobre a sua inclusão na sociedade, reconhecendo o contributo da escola profissional e o papel da família na socialização e desenvolvimento pessoal, moral e social.

O trabalho é constituído por duas partes, parte I- Enquadramento teórico e parte II- Estudo Empírico

O enquadramento teórico é dividido em quatro capítulos. No capítulo 1 aborda a temática de Educação especial, nomeadamente, o ser diferente, o seu conceito e as suas fases evolutivas. No segundo, abordamos a Escola Inclusiva, que emergiu no centro das preocupações da Educação Especial e recebeu um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca. No terceiro, fazemos uma perspetiva histórica e legislativa sobre a DID, delineando o percurso, dos indivíduos dela portadores, numa perspetiva de promoção de Integração/Inclusão plena nos grupos sociais a que pertencem: Família, Escola e Comunidade. No quarto, criamos uma referência ao conceito de expectativas. Como esta problemática abrange diversos intervenientes, destacamos, o papel dos professores, dos alunos e da família, na sua promoção.

Já no estudo empírico, que engloba o capítulo 5 apresentamos o problema genérico em estudo, os objetivos, as hipóteses, as variáveis, os instrumentos de investigação, o questionário, a caracterização, dimensão e critérios de seleção de amostra, os procedimentos, o cronograma, a ética da pesquisa, os procedimentos estatísticos utilizados e as limitações do estudo.

Seguidamente apresentamos os resultados no capítulo 6, inicia-se com a caracterização geral do universo da amostra, após o que se segue é a análise dos resultados das afirmações do questionário baseado na escala de Lickert e das hipóteses elaboradas referentes à problemática do presente trabalho.

No capítulo 7 fazemos a discussão dos resultados obtidos neste estudo, assim como, apresentamos as considerações finais e as recomendações para pesquisa futura.

Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1- Educação especial: tendências

1.1. *Um olhar sobre a criança deficiente/ “diferente”*

Falar da problemática do indivíduo “diferente” não é sem dúvida inovador, mas os vários conceitos que se ligam a ela têm sido uma fonte de estudos em permanente construção.

Cada época é representada por uma cultura que é dinâmica e que por isso vai sendo alterada promovendo a construção de novos valores e conceitos.

Segundo Martins (2005) quando denominamos o “diferente” estamos a usar uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos. Muitos são os conceitos de diferença que podem ser percebidos nas falas da sociedade em geral. Estes podem ser enquadrados nos seguintes enunciados: diferença como o contrário da igualdade; diferença como sinónimo de diversidade; diferença como algo menor, indesejável, que necessita ser corrigido, diferença como algo a ser tolerado e diferença como sinónimo de deficiência.

Mas a sociedade sofre constantes mutações e a problemática de deficiência vai sentindo o reflexo dessa maturidade humana e cultural. Há implicitamente uma relatividade cultural que estabelece um julgamento que distingue “deficientes” e “não deficientes” tal como distingue “normal” de “anormal”, que se revela obscuro, subtil e confuso, procurando de alguma forma excluir os indesejáveis, já que a sua presença ofende e ameaça a ordem social. É precisamente este julgamento que precisamos de questionar. Quem define o que é normal? E onde ficam as pessoas que não se enquadram nesse perfil da dita “normalidade”? A propósito deste conceito, subscrevo Durkheim (1984) quando nos diz que o que numa sociedade é “normal” pode ser considerado “anormal” em outra com padrões de avaliação diferentes.

Este conceito é também abordado por Bautista (1997: 27), afirmando que:

«A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não ser o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontra dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível».

Segundo Fonseca (1997) a natureza do homem é uma unidade biopsicossocial, pelo que a estrutura da personalidade e comportamento do indivíduo normal ou patológico se apresenta dependente de fatores biológicos, psicológicos e socioculturais. Nesta ideologia

o conceito de normalidade tem de incluir um conceito de realização social e não apenas a um sentido biológico, dado que ao se prescindir de qualquer um desses fatores ocorre um reducionismo.

A noção de deficiente não sendo objetiva, revela contudo um complexo de superioridade que se multiplica em sociedades ignorantes. A falta de informação contribui para a exclusão. Por isso é tão necessário combater a ignorância e os preconceitos, neste e noutros planos, com medidas que devem ser dimensionadas com uma ampla informação nos meios de comunicação social e campanhas de sensibilização ao público em geral para evitar a continuidade de atitudes segregacionistas e facilitar o convívio e o contacto com os deficientes. Existem atitudes de medo, de receio, de rejeição, negação choque, etc., por carências de informação e de contacto com os deficientes no quotidiano.

Há muito que se sabe da estigmatização e exclusão dos indivíduos com deficiência e, se, durante o período de falta de discussão da problemática da deficiência até se podia tolerar o facto de alguém diferente causar tanto incómodo, atualmente, essa situação é preconceituosa e injustificável.

De acordo com Fonseca (1997: 80-81), as pesquisas a respeito da deficiência (principalmente a mental) só se iniciaram por volta do século XIX, tendo como precursores Itard, Ésquirol, Seguin, e outros. A partir daí, muitos outros surgiram, trazendo novas contribuições ao tema.

Fundamentalmente ainda é necessário ultrapassar a deficiência, a limitação e a desvantagem para podermos ver a “pessoa” e dessa forma permitir-lhe uma vida digna. Diminuir o preconceito é fundamental para o contributo da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. A possibilidade de participação no meio social numa visão integradora e inclusiva demonstra que se a sociedade se libertar dos seus preconceitos e conviver com a diversidade sairá beneficiada, pois que aprende muito com a desigualdade.

Foi nesta perspectiva que o Conselho da União Europeia, em Decisão 2001/903/CE, proclamou para 2004, “O Ano Europeu das Pessoas com Deficiência” visando promover a aplicação dos princípios da não discriminação e integração das pessoas com deficiência, sendo cada estado-membro responsável pela coordenação e execução, a nível nacional, das ações referidas na respetiva decisão.

São vários os objetivos que compõem a decisão, todos eles relevantes mas que aqui se destaca a sensibilização para os direitos e para a mudança de atitudes face às pessoas com deficiência e para a sua heterogeneidade e multiplicidade, a reflexão e o debate sobre as medidas necessárias à promoção da igualdade de oportunidades e melhoria da

qualidade de vida para as pessoas com deficiência e a sua promoção da igualdade de direitos.

Apesar de a sociedade ter sido durante muitos anos cega à diferença, ou como diria Sousa Santos (1995, cit. por Cortesão, 2002: 8) ter vivido um período “indiferente à diferença” e de mais tarde ter percecionado apenas as “diferenças óbvias” onde se incluem as deficiências, atualmente entende-se que a diferença e a diversidade constituem valores positivos e elementos potenciadores de progresso anunciando uma nova fase de “valorização das diferenças”

Ao nível nacional, a lei de bases da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência (lei nº 38/2004), no seu art.º 2º, define pessoa com deficiência como “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.”. No mesmo ano, e a nível internacional, a OMS estabelece que

“Deficiência é uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais). Neste sentido, o termo anormalidade refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatisticamente estabelecidas e deve ser utilizado apenas desta forma”.

Apesar das mudanças que se têm verificado ao nível da definição e conceptualização da deficiência, bem como dos papéis que a pessoa com deficiência pode desempenhar na sociedade, nem sempre a pessoa com deficiência foi encarada como alguém com direito à participação social e como alguém capaz de exercer atividades úteis.

De acordo com Bellacasa e Tetzchner (1994: 80), crescer com uma incapacidade é uma forma de vida. Assim, a incapacidade pode influenciar a vivência do indivíduo em vários aspetos e em escalas diferentes, segundo a sua gravidade. Ainda segundo os mesmos autores, “ao longo da história, o problema das pessoas com deficiência não tem a ver com uma não integração, mas sim com uma forma incompleta de integração, com possibilidades limitadas na educação, trabalho e vida social”. Para se compreender a forma de vida e as dificuldades experimentadas pelas pessoas com deficiência, tem de se reconhecer que a deficiência é uma construção social e cultural que reflete a política e as práticas sociais em relação às pessoas com incapacidade. A evolução destas políticas e destas práticas, segundo os autores supracitados (1994), pode ser dividida em três diferentes abordagens que abarcam uma longa história de atitudes e conceções em relação à deficiência.

O período mais longo corresponde à chamada “abordagem tradicional”, onde predominavam, sobretudo, atitudes de segregação e rejeição e, posteriormente, atitudes de caridade. A segunda abordagem é o “modelo de (re)abilitação”, que surge das consequências das duas Grandes Guerras e cuja principal preocupação era a reparação de insuficiências funcionais. Portanto, neste modelo, a ênfase era colocada no indivíduo e nas suas incapacidades. Mais tarde, rompendo com estas ideias, surge o “modelo de vivência independente”. Este é um modelo sociopolítico que representa um corte radical tanto com o papel de objeto de caridade do indivíduo com deficiência, como com o papel de doente. A crescente consciência das pessoas com deficiência dos papéis que a sociedade lhes concedia foi, em grande medida, a responsável por esta mudança de enfoque. Deste modo, o modelo de vivência independente dá grande importância à participação do indivíduo na sociedade, pois está baseado na crença firme da igualdade.

Apesar de estas três abordagens estarem divididas historicamente em três períodos distintos, verifica-se nas sociedades europeias de hoje que ainda existem reflexos dos três paradigmas nas atitudes e apreensões em relação às pessoas com deficiência. Contudo, as transformações sociais ocorridas no século passado induziram, efetivamente, a mudanças que se disseminaram a todos os níveis da estrutura social. Assim, também o entendimento da deficiência obteve alterações conceptuais que se têm traduzido na forma como se desenvolvem as respostas para esta população (Gronita, 2007).

1.2. *Conceito de Necessidades Educativas Especiais*

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

(Brennan, 1988: 26)

Os estudiosos nesta área da problemática de crianças com NEE, têm assistido a uma profunda alteração positiva na forma de encarar esta realidade, nas metodologias recomendadas, e ainda na terminologia utilizada.

O relatório de Warnock Report veio introduzir mudanças significativas na forma de lidar com a realidade dos alunos com NEE. Deste modo, este relatório propõe o abandono

da caracterização existente para as crianças deficientes, substituindo-a pela designação de NEE. Ao mesmo tempo apela, ainda, à necessidade da definição de um Plano Educativo Individual (PEI) para este tipo de alunos, permitindo assim, uma melhor adequação da organização do ensino para as necessidades específicas de cada aluno com a individualização do ensino.

Assim como se tem vindo a alterar o conceito de educação no ensino regular, também para as crianças com NEE, o conceito tem vindo a evoluir.

O conceito NEE é um termo universalizado a quase todos os países desenvolvidos. Segundo Correia, (1999: 47) “O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.”.

Brennan (1988) e Correia (1997) entendem que, sempre que exista um problema quer seja de ordem física, psicológica, emocional, intelectual, social, ou a combinação destes, podemos considerar que a criança possui NEE. Estes problemas podem ser permanentes ou manifestarem-se apenas numa fase do desenvolvimento do aluno. A forma para se tentar colmatar ou atenuar essas dificuldades pode ser a utilização de um currículo escolar próprio ou condições de aprendizagem para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

1.3. Fases da Educação Especial

1.3.1. “Dos Esquecidos e dos Escondidos”

Predominava então a visão segregativa com a separação total da Educação Especial, face ao Sistema Regular de Ensino, os cuidados prestados aos deficientes tinham lugar em asilos e hospitais, com o objetivo de os isolar da sociedade.

Desta conceptualização, sobressai a ideia de uma pedagogia curativa, corretiva com vista a emendar a patologia do indivíduo em centros específicos com a ajuda de pessoal especializado.

Esta fase verifica-se no princípio do séc. XX, caracterizado pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, começando a aparecer, nas escolas, crianças diferentes e surgindo como resposta educativa a criação das primeiras escolas especiais – as Escolas de Aperfeiçoamento (Lei de 1909), e seguia as mesmas linhas de

segregação e acolhimento em asilos, em que as crianças eram escondidas de todos ficando “aliviadas” as famílias, dos comentários do povo, de que eram alvo.

Portugal também acompanhou estas tendências, mas de forma mais lenta.

A primeira instituição foi no reinado de D. João IV, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, sob a orientação de dois suecos Aron Borg e seu irmão, que em 1905 passou para a tutela da Casa Pia.

As leis da escolaridade obrigatória vieram dar origem a um novo grupo de crianças com deficiência mental que até então não eram consideradas como tal. É o caso das crianças com deficiência mental ligeira que tiveram, então, designações como débeis e “fracos da mente”. A obrigatoriedade escolar veio revelar a existência de um grande número de crianças incapazes de realizarem as aprendizagens exigidas.

As escolas públicas procedem à classificação daquelas crianças como deficientes e atrasados, sendo marginalizados e colocados em classes especiais e em instituições em regime de internato e semi-internato que no caso português estavam na dependência da Assistência Social.

Este período refere-se à escola tradicional, cujo objetivo era o de responder às necessidades do aluno médio, o currículo era único, rígido e uniforme.

Em 1916 é fundado, o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia, por António Aurélio da Costa Ferreira, surgindo a primeira experiência de Educação Integrada onde existiam as denominadas “classes especiais”, visando a observação, seguimento e ensino de alguns alunos com deficiência mental e de linguagem. A lei que o rege atribui-lhe três funções: i) Dispensário de Saúde Mental Infantil; ii) Preparar técnicos para os serviços existentes; iii) Servir de Centro Orientador e Propaganda Técnica dos problemas de saúde mental infantil, no país.

Mais tarde, em 1941, adota o nome do seu fundador – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAAC), onde foi criado o primeiro curso de “preparação de professores de crianças anormais”, sob a tutela do Ministério da Instrução.

Em 1923 surge uma proposta de Lei – A Reforma Camoesas – que propõe a ideia de segregação: as crianças deficientes que frequentam a escola pública constituem um obstáculo ao processo e à moral das outras crianças.

Em 1924, vivia-se a 1ª República, o Ministério da Instrução Pública (MIP), cria uma Comissão de Estudo sobre a assistência às crianças deficientes que frequentam a escola e, simultaneamente o IAACF passa para a tutela do MIP.

Em 1926, cria-se uma Escola para crianças com problemas de fala, “anormais educáveis”.

Durante o Estado Novo, em 1929, a Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal, organiza classes especiais para “atardados, anormais pedagógicos e de ortofonia”, abrindo a primeira classe especial em Lisboa.

As “classes especiais” começam a surgir em grande número na Casa Pia e em escolas públicas, obrigando o governo a reorganizar o IAACF e a legislar sobre estas classes (Decreto-Lei nº35801, de 3 de Agosto).

Surgem os primeiros Cursos de Formação de Professores, que eram de preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais.

Em 1952, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, inicia os Cursos de Especialização para professores e educadores de crianças deficientes auditivas.

1.3.2. “Do Despiste à Segregação”

O IAACF teve a seu cargo, durante toda a década de 40 e parte de 50, a educação destas crianças, foi o grande motor dos avanços nesta área, durante o período do “despiste e segregação”.

A Educação Especial é encarada como um sistema paralelo à educação em geral, todavia, diferente da praticada nas escolas regulares, assistindo-se, deste modo, a um sistema acabado, alicerçado na identificação e classificação das crianças, com base no teste do QI, conduzindo-as à segregação.

A comunidade científica caracterizava estas crianças como “diferentes”, pelo que deveriam estar sujeitas a ensino com métodos próprios e em lugares apropriados, convivendo com crianças com idênticas deficiências, sendo afastadas das crianças ditas “normais”.

No início dos anos 50, com o aparecimento de um novo diagnóstico para as crianças subnormais, a par de um incremento de serviços especializados, muitas vezes se levantam, em forma de protesto contra a discriminação e marginalização de que aquelas são vítimas.

Nas décadas de 60/70, sustentadas em modelos americanos, surgem as primeiras tentativas de integração de alunos deficientes visuais em classes do ensino regular. Em 1968 dão-se os primeiros passos para a integração escolar em regime de “salas de apoio” de crianças cegas. O Estado através do Ministério dos Assuntos Sociais lidera a criação de estruturas de Ensino Especial para todo o tipo de deficiência.

A vinda de estropiados e mutilados pela Guerra do Ultramar, obriga à construção do Hospital/Centro de Reabilitação de Alcoitão.

Em 1960, é criada a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, abrindo mais tarde, em 1970 e 1975, mais dois centros, respetivamente em, Coimbra e Porto.

Devido à escassa oferta de instituições especiais, assistiu-se a um movimento de organização de pais no sentido de serem criadas respostas para as crianças portadoras de deficiência. E em 1961, por iniciativa de um grupo de pais, nasce a Associação de Pais e Amigos da Criança Mongolóide, admitida em 1964 na Liga Internacional de Associações de Ajuda aos Diminuídos Mentais, posteriormente denominada por Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), abrindo o primeiro centro em 1965.

Foram ainda fundadas outras associações para apoio e defesa de portadores de deficiências mais específicas, como: Liga Portuguesa de Deficientes Motores; Associação Portuguesa de Proteção às crianças Autistas e Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas.

Em 1964, o Instituto de Assistência a Menores (IAM), cria os “Serviços de Educação de Deficientes” e tem também sob a sua responsabilidade a:

- organização de cursos de especialização no ensino de deficientes visuais e auditivos para professores e educadores de infância;
- criação do Centro de Observação Médico-Pedagógica, que viria a transformar-se em COOMP (Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica), em 1967;
- criação do Centro Permanente de Braille e remodelação da Imprensa de Braille destinada a produzir livros para alunos cegos;
- criação do (SOD), Serviço de Orientação Domiciliária, para apoio de pais e crianças cegas dos 0 aos 5 anos

A tomada de consciência por parte dos pais dos direitos que lhe estavam a ser negados relativamente à educação dos seus filhos com deficiência mental levou, em 1975, à criação de mais organizações, as CERCI'S – Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas – em consequência da mudança política trazida pelo 25 de Abril de 1974. Surge ainda o Movimento Cooperativo e Associativo de Pais, caracterizado por uma forte dinâmica de implementação, motivada pela situação social que o país atravessava – é exemplo disso o Centro Infantil Hellen Keller – que resultou da iniciativa de oftalmologistas e psicólogos, sendo uma das primeiras escolas a adotar a pedagogia Freinet e a tentar a educação conjunta de crianças com cegueira e/ou ambliopes com crianças “normovisuais”. É considerado o centro pioneiro da integração, pois foi desta

escola que saíram os primeiros alunos cegos integrados, para o sistema regular de ensino, com o apoio dos seus professores.

Começa-se, assim, a falar de “integração escolar” e no “meio o menos restritivo possível”, como refere no documento Lei Pública 94.

1.3.3. “Da Identificação e Ajuda”

Segundo Rodrigues. (1989: 124) esta fase assentava na “nova conceção do conceito e da prática da Educação Especial caracterizada pela integração das crianças com deficiência em conjunto com os seus pares”.

Renasce na opinião de Simon (1991: 21) um movimento humanista de “rejeição das opções da sociedade do gigantismo asfixiante das instituições, da «coisificação do indivíduo”

Os interesses e aptidões do deficiente passam a ser legislados, dando a sociedade um passo na sua integração, com base na normalização pragmatizada, pela primeira vez, na Dinamarca. O objetivo passa por criar condições de vida similares aos demais cidadãos da comunidade, na qual este se insere.

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa, vem consagrar o direito de todo o cidadão à educação e igualdade de oportunidades de acesso ao êxito escolar; do ponto de vista científico é contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

Surgem novas iniciativas com vista ao apoio da criança e adolescente com deficiência, os quais, são integrados nas escolas regulares. São elaborados programas destinados a alunos com deficiência visual integrados em escolas preparatórias e secundárias das mais importantes cidades do país.

É um período em que começa a ligar-se o diagnóstico à intervenção e atua-se o mais precocemente possível junto das crianças e famílias, procurando atenuar e não agravar os défices que apresentavam.

Em oposição à segregação, surge a ideia de integrar as pessoas deficientes na comunidade e tal como menciona Niza (1996) ao citar Wolfnsberger (1972: 142) esse processo de integração deve consistir “nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns (mainstream) da sua cultura”.

A Constituição da República Portuguesa vem consagrar o direito de todo o cidadão à educação e igualdade de oportunidades de acesso ao êxito escolar, bem como a integração do deficiente na sociedade, como declara o no seu art. 73º “todos têm direito à educação e cultura”.

E no art. 71º, que dedica explicitamente, à salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência, defende:

- o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito;
- todos os cidadãos têm direito ao ensino e acesso aos seus níveis de ensino mais elevados;
- todos os cidadãos têm direito à educação em igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar;
- todos os cidadãos física ou mentalmente deficientes, gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição.

Com a institucionalização do Dec. Lei nº174/77, de 2 de Maio, regulamentou-se o regime especial, no sistema de ensino português, que possibilitava o acesso de alunos que apresentavam deficiência física ou psíquica à escolaridade obrigatória e, decretava ainda, que esta população beneficiava de um regime especial de matrículas, da dispensa e do tipo de frequência (Despacho nº57/78) e avaliação de conhecimentos.

Ainda no decorrer deste ano, o Dec. Lei nº346/77, de 20 de Agosto, cria o Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR), organismo reivindicado pelas associações de deficientes, expectativa de prestação de apoio e integração aos associados e cooperativistas daquelas associações.

1.3.4. “ Da Educação Integrada”

Segundo Afonso (1997: 30) “abandona-se a posição que configura o deficiente como um indivíduo perturbador da sociedade para o enquadrar enquanto sujeito que potencialmente inclui já os elementos que o integram na sociedade”.

A humanidade dá um passo importante em direção à igualdade de direitos, abandonando, progressivamente, uma atitude ancestral de discriminação e segregação.

A escola deve responder a todas as crianças tendo em conta a sua individualidade e a sua diferença.

As Equipas de Educação Especial, criadas em 1975/76, foram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças com deficiência que se encontravam integradas nas escolas regulares. Estas equipas tinham como objetivo promover a integração familiar

e escolar das crianças e jovens com deficiência. Os destinatários são portadores de deficiências sensoriais e motoras, com capacidade para acompanhar as unidades curriculares escolares normais.

Começa-se a falar “no meio menos restritivo possível”. Esta educação deve fazer-se tanto quanto possível, no seio da escola regular (a mais próxima da comunidade da pessoa) segundo os princípios da integração, da normalização, da individualização da educação numa escola para todos e do respeito pela diferença e pela igualdade de oportunidades.

As crianças com deficiência devem ser educadas adotando a política “perto da vista perto do coração”, respeitando a diversidade cultural e social.

A “integração” assenta no conceito de “normalização”, ou seja, tentar que as crianças se sintam integradas da forma mais natural possível e dar ao professor a oportunidade de interagir de forma adequada com todos os alunos da turma, promovendo a socialização entre alunos “normais” e crianças com deficiência.

Como consequência destas tendências, foram introduzidos documentos legais destinados a mudar os alicerces da Educação Especial, sendo os mais influentes a Public Law 94-142 nos EUA, em 1975 e o Warnock Report, em 1978, em Inglaterra.

A intervenção do professor passa a ser individualizada e utilizando estratégias diversificadas e adequadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta designação começou a ser utilizada depois da publicação dos referidos documentos.

Capítulo 2 – Uma escola para todos - Inclusão

“As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”.

(Declaração de Salamanca: UNESCO, 1994).

2.1. *Perspetiva histórica da inclusão*

A escola e o ensino de uma maneira geral, desde os primórdios, por força dos valores e modelos sociais, apresentou-se como discriminatória, seletiva, competitiva e desigual ao nível das finalidades e oportunidades.

A criança “diferente” tem sido vista de diversificadas formas, ao longo da já não muito curta história do Homem e, igualmente tem sido sujeita a diferentes tratamentos. Os sujeitos portadores de deficiência segundo Correia (1999: 3) foram alvo de “ políticas extremas”.

No entender de Sanches (1995: 47) “ a problemática da deficiência e, consequentemente a Educação Especial não têm sido equacionadas de igual forma ao longo do tempo, tendo, a ver, segundo Kauffman, com o sistema de ideias e a estrutura social em que estão inseridas”.

Mas felizmente, tem havido progressos significativos no tocante aos Direitos do Cidadão Deficiente e à sua inclusão social e educacional, e o reconhecimento do direito à sua educação, está cada vez mais claro, pois tem-se verificado alguma preocupação por parte dos diversos governantes em criar legislação no sentido de garantir melhores condições no seu acesso às escolas públicas.

Na Era Pré-Cristã, eram evidentes os casos de negligência e maus-tratos para com o deficiente. Era normal o infanticídio quando eram detetadas anormalidades nas crianças. A igreja considerava-as como estando possuídas pelo demónio e submetidas ao exorcismo. Fruto dessas mesmas crenças, atualmente o nosso povo, ainda utiliza expressões como “vá de retro Satanás” ou “isto foi mau-olhado que lhe deitaram”, para justificação de comportamento alterado ou agressivo.

As civilizações condenam à morte as crianças deficientes, sob o olhar legal e natural da sociedade, que vê neste extermínio, formas de preservação da raça e diminuição de sobrecargas para a comunidade.

A partir do séc. XVI várias pessoas, entre professores, matemáticos, médicos, físicos começaram a interessar-se pela educação de surdos.

Jerónimo Cardan, defendia que as ideias podiam ser traduzidas por sinais.

Pedro Ponce de Leon, utilizou um método que incorporava a dactilologia, a escrita e a fala. Chegava à escrita através do gesto natural e ensino oral.

No séc. XVIII, Jacob Rodrigues Pereira, era apologista da desmutização; da leitura labial e da estimulação auditiva.

Ainda no séc. XVIII, a figura que se destaca na educação dos surdos, é o abade de L'Epée, que fundou em Paris a primeira escola pública para surdos. Considerava insuficiente a linguagem natural dos surdos, e por isso, inventou os “signos metódicos”, que permitiam incorporar a gramática francesa na comunicação normal. Fundou a primeira escola gratuita em sua casa e esteve ligado ao Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, que teve como aluno Louis Braille (1806/1852) universalmente conhecido pelo sistema de leitura e escrita de Braille por si criado.

2.1.1. A Era das Instituições

Segundo Correia (1999: 84), data do início do século XIX “a tentativa de recuperação ou remodelagem (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente, com o objetivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginados “

Estes processos de remodelagem, assumiam formas bizarras como cantar ao monstro que existia dentro das crianças, práticas exorcistas, etc. (idem, 1999).

Inicia-se o atendimento a deficientes mentais e são criadas instituições para esse fim. As pessoas “diferentes”, eram acolhidas “por pena” e davam-lhes uma educação à parte, ainda hoje se utiliza a expressão “coitado, é um triste que não tem onde cair morto!”. Bautista (1997: 23) reafirma esta ideia dizendo “separa-se o deficiente, segrega-se, discrimina-se”.

Fundaram-se asilos e hospitais sobretudo para cegos. Na Palestina, foram criadas instituições que recebiam os órfãos, os pobres e os “loucos” (é nesta altura que se regista a primeira tentativa de educar o deficiente).

Com os trabalhos de Binet (criou o método dos testes mentais), retiram-se da escola os mais fracos e atrasados.

Começa a valorizar-se o coeficiente de Inteligência, criam-se níveis de Deficiência Mental e assiste-se à opinião generalizada, na época, de que a inteligência não pode ser melhorada.

Desenvolvem-se escolas em semi-internato e classes especiais conduzindo a um novo movimento segregativo da criança “diferente”.

Após a segunda Guerra Mundial, em França, começa a “febre segregativa”, face ao aumento da população infantil em idade escolar, o que leva a que as crianças com deficiência sejam mal aceites e sejam encaminhadas para classes ou Estabelecimentos Especializados.

Como diz Correia (1999: 13) “surtem instituições especiais, asilos”, pois era importante resolver o problema das crianças rotuladas e segregadas por deficiência.

Da fase de exclusão para a fase de segregação, estas crianças, pouco desenvolvimento e melhorias tiveram, primeiro eram eliminadas e depois foram isoladas, o que as impedia de interagir com os outros e de não beneficiarem dos programas educativos “regulares”.

A segregação manteve-se durante alguns anos e só começa a ceder face aos fortes movimentos sociais, políticos e educacionais

Começa a esboçar-se a conquista de direitos para a população com deficiência e a criação de condições para a organização da Educação dos Deficientes, a que se convencionou designar de educação especial de cariz médico-terapêutico, considerada o 1º período da DM na medida em que a Educação e a Pedagogia, a par da Medicina e da Psiquiatria, começam a ser minimamente consideradas na intervenção e tratamento dos deficientes, razão pela qual, Parrot – Morato, (1994), cit. Por Ribeiro, (1996: 22) “as perspectivas educacionais e terapêuticas de Seguin (1846), constituíram-se como referências à reabilitação da Deficiência Mental”.

Da História da Educação Especial, é importante referir aquele que é considerado pioneiro da mesma: Itard (1774-1838) designado por “pai da Educação Especial”. Itard ficou conhecido como precursor do trabalho com as pessoas com Deficiência Mental. Investiu grande parte da sua vida na recuperação de Victor, uma criança encontrada nos bosques de Aveyron, França, portadora de uma deficiência mental profunda considerado vítima de idiotismo incurável, posta aos seus cuidados durante 5 anos e desenvolvendo com ela o método de análise de deficientes mentais, ao tentar reabilitá-la, adotando uma conceção da inteligência que atribuiu um maior relevo à influência do meio, minimizando a hereditariedade e os fatores biológicos no desenvolvimento humano.

2.2. Escola Inclusiva – que Valores a implementar

Segundo Lourenço (2010), a evolução histórica da inclusão relaciona-se com a maneira de apoiar os cidadãos com deficiência e não apresenta etapas lineares e progressivas: num mesmo período histórico, comunidades com diferentes contextos cuidam de modo diferente dos indivíduos que apresentam deficiências ou diferenças. A alteração destas formas de tratamento deve-se à evolução de diferentes áreas do conhecimento.

Tem-se verificado ao longo dos tempos, uma cada vez maior, preocupação em criar uma escola para todos. Falar de inclusão obriga ao envolvimento de um coletivo de pessoas no processo educativo, em que se destaca a ação dos professores e dos pais/encarregados de educação, assim como a envolvimento do meio, nomeadamente dos órgãos da administração de saúde, autárquicos, empresariais, etc., numa ação multidisciplinar devidamente coordenada.

Todos estes elementos devem contribuir para que o processo ensino-aprendizagem seja o mais centrado possível no aluno e que se consigam encontrar maneiras eficazes de proporcionar um currículo comum que tenha em conta as diferenças individuais dos alunos.

Como refere Rodrigues (1989: 53),

“cabe à escola regular organizar a resposta educativa a dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado, possibilitar aos alunos com necessidades educativas especiais igual ou idêntico acesso ao currículo que os seus companheiros, e, por outro lado, proporcionar-lhe um apoio apropriado às suas necessidades específicas”.

“Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” (Rodrigues, 2003:95, cit. por Correia, 2011)

No contexto atual a pedagogia inclusiva não passa de uma pedagogia diferenciada que vem consagrada nos princípios educacionais aprovados em todo o mundo, da qual fazem parte integrante os princípios da Reforma Educativa em vigor no nosso país e que consta de variadíssimos documentos legislativos, de que se destacam os documentos sobre avaliação dos alunos, a que todos os professores se devem de submeter para realizarem a sua avaliação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo advoga a educação integral de todos os alunos, não descurando o desenvolvimento da sua personalidade, aspetos peculiares de uma escola cultural.

A educação deve, durante toda a vida, valorizar o pluralismo cultural mostrando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, fatores de violência e de

exclusão, devem ser na opinião de Delors (1996: 52) “...combatidos por uma informação mútua sobre a história e os valores das diferentes culturas”.

Neste sentido Andrade (1992: 51) refere “...a escola pode contribuir para um maior esclarecimento e debate de valores implícitos na estrutura básica da sociedade”, facultando-nos uma visão atualizada desta, que visa formar jovens com Dificuldades intelectuais desenvolvimentais, enquanto homens e cidadãos.

Patrício (1993), diz que se pretende uma nova imagem de escola que recuse o neutralismo axiológico, apontando para a defesa do Diálogo, de Autonomia, da Liberdade, de Solidariedade, não podendo nunca a educação e a escola alhearem-se desses princípios, sob a pena de se desviarem da LBSE, que é, e deverá ser a Magna Carta das nossas escolas.

Cabe à escola salvaguardar a igualdade de condições de acesso e de formação a todos os jovens, preparando-os não só para serem recetores informados e críticos como também gestores e produtores tanto de informação, como do seu próprio conhecimento.

A educação e a escola adotam, finalmente, uma dimensão humanista, numa perspectiva de escola para todos, pois o seu velho conceito como instituição, cujo propósito era preparar os alunos para o mundo do trabalho, não cabe na ideia divulgada pela LBSE, que enfatiza o exercício da Cidadania.

Com este intento, Andrade (1992) reitera “se a escola já é uma instituição social, como já é hoje, deve formar cidadãos para a sociedade de que faz parte. Assim, a educação moral do cidadão pertence à essência da educação”. Combate-se assim, segundo Marques (1997: 28), o que antes era “uma escola de silêncio (...) inadequada para a consecução dos objetivos da LBSE”.

Sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal há que implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade.

Hoje em dia, numa escola aberta é também exigido ao professor um grande contributo na dimensão das atitudes dos seus alunos. É fundamental que todo o educador, segundo Tenreiro Vieira e Vieira (1996: 18) “além de ser desejável que à partida possua determinadas características como um bom relacionamento interpessoal e disposições e capacidades de pensamento crítico, é necessário que possua formação complementar no domínio da psicologia do desenvolvimento, em particular do desenvolvimento moral”.

Ao olhar o educando/aluno, cada professor deverá ver o ser diferente de todos os outros, com as especificidades próprias, condicionadas e condicionantes, e ajudá-lo a

encontrar as soluções adequadas para que seja capaz de, individualmente, encontrar o melhor caminho para o seu próprio processo de aprendizagem.

A formação pessoal e social do professor implica, um desenvolvimento de processos e atitudes psicológicas, imprescindíveis à aquisição de competências, para que as crianças consigam resolver as situações do dia-a-dia.

Tais pressupostos impõem o recurso a metodologias apropriadas, cuja adaptação curricular, segundo Martins (2000: 24) “deve partir da identificação do nível de competência curricular do aluno”, para uma subsequente intervenção, o que implica uma avaliação preliminar e compreensiva dos alunos com Deficiência intelectual Desenvolvimental, Ligeira e Moderada, ao nível do seu desenvolvimento cognitivo e moral, em cooperação com uma equipa multi e transdisciplinar.

É necessário que haja um processo de construção/formação global do indivíduo, visando, naturalmente e em simultâneo, a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade.

Assim sendo, a educação tende para processos de construção do pensamento e personalidade ligados ao desenvolvimento de capacidades e de atitudes referentes a valores clarificados, criticados e assumidos.

É muito importante a escolha de métodos para atingir objetivos educacionais. A entrada para o 1º Ciclo, é a altura ideal para começar debates promotores da ideia de escolha, a partir de alternativas apoiadas em situações do dia-a-dia, que os ajudarão a consciencializarem-se da existência de razões para as normas e a comparar estas ideias.

Cabe ao professor expor, voltar a refletir e repetir com o aluno, ajudando-o a pensar alto, mas, sem emitir qualquer juízo de valor acerca do seu ponto de vista, pois apenas servirá para impedir o debate.

Terá ainda de incidir na exposição de factos de uma forma constante e instigadora, estimulando o espírito crítico e reflexivo dos educandos, acerca de ações que podem ser propostas e analisadas, predispondo-os a compreender um estágio acima do seu.

O educador deve promover a identificação dos alunos com a sua cultura, animando, ao mesmo tempo, a reflexão crítica sobre ela; estimula o seu juízo moral, sem deixar de reforçar a passagem ao comportamento: encoraja a consciência e a reivindicação dos seus direitos, lembrando continuamente a responsabilidade perante as necessidades dos outros.

Importa que haja uma pedagogia ativa do respeito mútuo e da responsabilidade cívica que segundo o Ministério da Educação, in Educação para a Tolerância, (1996:46),

“permita a criação de instituições e de instrumentos sociais capazes de dar resposta adequada às tensões, às dificuldades e à contradição de interesses de atitudes ”.

2.3. Avaliação numa Escola Inclusiva

Ao longo da última década muito se tem falado, no nosso País, em Escola Inclusiva para significar uma escola capaz de responder com sucesso à diversidade dos alunos que a frequentam. Isto é, uma escola baseada na assunção do propósito ético de abolir a discriminação e de promover a solidariedade e a equidade, quer na escola quer na sociedade em geral.

Tais propósitos são acompanhados e sustentados por diferentes documentos emanados de várias organizações internacionais, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) ou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2007).

Para corporizar os princípios inclusivos, cada país vai produzindo legislações próprias, cujos pilares são, por um lado, o conhecimento científico produzido sobre práticas educativas eficazes e, por outro, os valores inscritos nesses diferentes documentos e convenções. Portugal não foge à regra e dentro desta linha geral de pensamento, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 3/2008, em substituição do Decreto-lei n.º 319 de 1991, cujo propósito foi a regulamentação da designada Educação Especial. De modo coerente ao movimento inclusivo o Decreto, no preâmbulo do seu capitulado, refere explicitamente que «A educação inclusiva visa a equidade educativa (...), quer no acesso quer nos resultados (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial».

O Decreto-Lei n.º 3/2008 enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com “limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).

Da evolução das diferentes conceptualizações que enquadram a educação dos alunos com NEE, O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz mudanças substantivas no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, propondo mais um passo na direção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva. Um elemento central deste

articulado foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

O D.L. nº3/2008 apresenta uma nova abordagem na identificação das necessidades educativas especiais dos alunos e nos apoios especializados a mobilizar pela escola. Um dos fatores centrais do D.L. nº3/2008 é a utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, versão crianças e jovens (CIF-CJ), como base para a avaliação e identificação de necessidades. A utilização da CIF-CJ, ao centrar-se nas características funcionais das crianças em termos das funções e estruturas do corpo, da atividade e participação e dos fatores ambientais que influenciam a funcionalidade, representa uma alternativa à utilização do diagnóstico médico para identificar os alunos que necessitam de educação especial. Os profissionais da escola, incluindo os elementos das equipas de avaliação, devem utilizar os documentos disponibilizados pela DGIDC na avaliação e na tomada de decisão quanto à elegibilidade. A utilização dos códigos da CIF-CJ, na avaliação e no processo de tomada de decisão das equipas, demonstra a existência de diferenças nas características dos alunos elegíveis e não elegíveis para a educação especial. O perfil dos alunos elegíveis diferencia-se do perfil dos alunos não elegíveis pela severidade das limitações na funcionalidade. Este facto parece consistente com a preocupação expressa na legislação de proporcionar apoios especializados a alunos com dificuldades mais complexas.

Uma das medidas para adequação às necessidades educativas individuais de cada aluno passa por chamar os pais para participarem na avaliação e na realização dos planos e programas educativos, havendo assim uma responsabilização da comunidade educativa, a par da utilização do professor de Educação Especial, e ainda:

- adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar;
- responsabilização da escola regular, ou seja, de todos os profissionais nela envolvidos, pela orientação global junto destes alunos;
- diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível, que torna viável a máxima adequação a cada situação;
- abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social, de saúde e outros.

São ainda consideradas medidas que a integração/inclusão dos alunos como por exemplo, entre muitas outras: adaptações materiais e curriculares; apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

A aplicação da CIF no processo de avaliação das NEE decorre do facto deste conceito, no contexto atual da Educação Especial, dever ser entendido numa perspetiva dinâmica, interativa e multidimensional, compatível com os princípios e estruturas instruídos por este sistema de classificação.

A avaliação deve estar no centro das decisões de todos os participantes, desde os responsáveis políticos, professores, pais e alunos. Esta permite obter informações sobre o estado de “saúde” do sistema e verificar o sucesso e insucesso na aprendizagem, embora o conhecimento científico disponível nos refira que o insucesso da aprendizagem surge ligado à falta de planeamento, à falta de estruturação dos conteúdos a transmitir e à improvisação.

Neste sentido, a escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma flexibilização escolar, bem como da utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade.

Uma mudança desta dimensão obriga que o professor abandone a perspetiva centrada nas dificuldades do aluno para colocar a sua tónica no currículo, em que a sua tarefa consistirá necessariamente em conduzir o aluno a progredir no currículo, utilizando para tal métodos de ensino e estratégias apropriadas.

Em termos pedagógicos haverá realmente igualdade de oportunidades quando Falcão (1992) citado por Correia (1999: 40) “se reconheça o direito à diferença e o pluralismo cultural; haja mecanismos de individualização, de acordo com as necessidades dos alunos; e se realize uma aprendizagem diferenciada”.

Se queremos que o princípio da escola inclusiva entre nas nossas escolas, estas terão que assumir um papel diferente daquele a que se acomodaram. Esta mudança deve começar pelo professor do ensino regular, aceitando a responsabilização do progresso de todos, assim como deve acreditar que os alunos com NEE pertencem à educação e que serão capazes de aprender nessa situação.

Relativamente às crianças com NEE, estas eram vistas no passado demasiadamente estereotipadas nas mentes dos professores, Silva (1997: 41) “porque ele é..., assim ele

será...”. Esses juízos de valor não podem nem devem ser de modo algum rígidos e depreciativos.

Perspetivada nesta realidade, a inclusão conduz-nos inevitavelmente em direção ao paradigma da avaliação dos alunos com NEE o processo de avaliação enquanto processo de diagnóstico, através do qual a criança ou jovem tem vindo a ser encarada como diferente e portadora de NEE. Responder a essas necessidades pressupunha a existência de um mecanismo infalível através do qual estes alunos seriam identificados.

Se a avaliação pedagógica, como nos refere Cortesão (2002: 43), “...não é de forma alguma, um processo neutro, uma vez que nele se materializam muitas lutas de poder e se manifestam muitos problemas do sistema educativo, o processo de avaliação diagnóstico de alunos com N.E.E. ainda se toma mais controverso, atendendo às suas diversas peculiaridades”.

Paralelamente a esta constatação, verifica-se ainda que muitas das avaliações psicológicas tradicionais não conseguem responder às necessidades do docente, isto é, não ajudam o professor na sua tarefa de ensinar e escolher as melhores estratégias e metodologias a serem utilizadas, de forma a promover o sucesso destes alunos.

O ponto doze do Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, consagra a necessidade dos docentes que prestam apoio educativo a colaborarem na deteção das necessidades educativas especiais, fazendo, como nos diz Silva (1993: 37) “...a avaliação das potencialidades da criança e a sua capacidade em as desenvolver, otimizando os seus pontos fortes e minimizando os seus pontos mais fracos”.

Capítulo 3- A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

3.1. A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

3.1.1. *Evolução histórica- Passagem de termo de Deficiente Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*

Segundo Morato e Santos (2007) cit in Santos (2010), a terminologia de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ainda não é utilizada, com unanimidade, no contexto científico. No início da década, a mesma condição era entendida apenas como um baixo Quociente de Inteligência (QI), estando exclusivamente centrada nas limitações da pessoa, sendo denominado anteriormente por Deficiência Mental.

No entender de Morato (1998:9) “a história da deficiência em geral e da deficiência mental em particular não é um conhecimento do qual a Humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos”.

Segundo os seus estudos, a investigação sobre a deficiência mental pode agrupar-se em três períodos.

O 1º período tem início a partir de 1800 até ao seu final. Caracterizado por período de grande desenvolvimento científico da biologia e da psicologia, surgindo propostas de identificação e classificação da DM relativamente a outras deficiências e em particular na distinção da doença mental.

O 2º período da DM, estende-se dos finais do séc. passado à 2ª Grande Guerra, “empreendendo uma fase principalmente caracterizada pelas preocupações de definição e classificação da deficiência mental” (idem).

Ainda na opinião do mesmo autor, fala-se “da abordagem no conceito de DM em termos operacionais pela necessidade decorrente da institucionalização da escolaridade obrigatória (...)”.

Foram utilizadas técnicas de análise fatorial, que por sua vez permitiam esclarecer a correlação das medidas das capacidades intelectuais, com outras medidas de conhecimento escolar.

O 3º período, compreende o pós-guerra até à atualidade.

É caracterizado por “uma atitude de mudança marcada pela evolução científica e pelo reforço do movimento humanitário em prol dos direitos (...)”. (Ibid)

Neste período, verifica-se uma grande dificuldade de definição e classificação da deficiência mental.

E apesar de uma evolução positiva se ter vindo acentuar sobre o conceito de deficiência mental, os critérios da sua definição permanecem discutíveis pelas implicações determinantes do carácter estigmatizante das classificações.

Na perspectiva de Faustino (1994), cit. por Santos e Morato, (2002: 18) “as potencialidades apresentadas pelos sujeitos com deficiência mental sofreram (e continuam a sofrer) como que um processo de desvalorização, em resultado do ‘desconhecimento e da fragilidade humana’ ”.

Mito para uns, dramática realidade para outros, a deficiência mental existe tal como existe a inteligência, por esta entendermos a capacidade abstrativa de leitura do real, registo, elaboração e resposta de que os humanos são detentores.

A definição de deficiência mental varia consoante os critérios que a sustentam. Alguns autores, tais como, Grossman, (1977), cit. por Albuquerque, (1990: 152) defendem que a “deficiência refere-se a um funcionamento intelectual geral, significativamente inferior à média, acompanhado de défices no comportamento adaptativo, manifestado durante o período de desenvolvimento”. Segundo o mesmo autor, o termo descreve o comportamento atual, não obrigando a um prognóstico. A principal característica desta definição reside no estabelecimento do critério de deficit no comportamento adaptativo como complemento ao critério de deficit no funcionamento intelectual.

A corrente **Psicológica ou Psicométrica** preconizada por Binet e Simon considera que todo o sujeito que manifeste escassez ou diminuição das suas capacidades intelectuais, avaliada em termos de testes e mensuráveis em termos de Quociente de Inteligente (QI), é deficiente.

A corrente **Sociológica ou Social** pragmatizada por Doll, Kanner e Tredgold, defende que o deficiente mental, é todo o indivíduo que apresenta dificuldades da adaptabilidade ao meio social em que está inserido, fator condicionante da sua autonomia.

Segundo a corrente **Médica ou Biológica**, a debilidade mental é a deficiência congénita ou precocemente adquirida da Inteligência.

Quanto à corrente **Comportamentalista**, esta preconiza a influência exercida pelo meio ambiente, segundo Pacheco e Valência (1997), o produto da interação de “fatores biológicos passados e presentes (...) História anterior de interação com o meio (Reforço) e Condições ambientais presentes ou outras situações atuais”.

A corrente **Pedagógica**, considera que o deficiente mental é um indivíduo que revela dificuldade no acompanhamento do processo ensino/aprendizagem regular, aos quais são ajustados apoios e currículos adaptados.

Destas correntes, a que se impõe na opinião de Simon, (1991) é a que utiliza as técnicas psicométricas, recorrendo ao QI. Tendo em conta a medição da inteligência (...) “o quociente intelectual é o da ‘idade mental’ indicado pelo teste (...) a idade mental é definida pelos resultados (...)”.

São também propostos pela Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) e pela OMS, cinco graus expressivos da Deficiência Mental: Limite ou borderline (QI inferior a 85); Ligeira (QI inferior a 68); Média (QI inferior a 51), Severa (QI inferior a 35) e Profunda (QI inferior a 20).

Mas para alguns autores, tais como, Santos e Morato (2002) esta demarcação baseada no QI é utilizada ainda em contextos médico-pedagógicos, do que deriva uma definição da deficiência mental que “revela falta de rigor com a tendência para homogeneizar o perfil dos indivíduos, ocorrendo uma subvalorização das diferenças qualitativas existentes”.

Referem ainda que o valor quantitativo do QI, não tem utilidade para o processo ensino/aprendizagem, uma vez que não informa acerca do envolvimento do deficiente no mesmo.

Deixa de fazer sentido, atribuir a uma pessoa um nível determinado a partir de uma escala rígida, pois a importância é atribuída à forma como cada pessoa se adapta às condições de vida e às exigências do seu meio social.

Alonso e Bermejo (2001) são de opinião de que durante os anos 90, se produziu uma revisão global da conceção de atraso mental, podendo classificar-se como uma mudança de paradigma. Foram contributo indispensável, os avanços levados a cabo durante os anos 80, na investigação e nas práticas de pragmatização profissional de avaliação e intervenção.

A AADM, em 1992, fez depender a definição de deficiência mental de três critérios: funcionamento intelectual; limitações significativas em duas ou mais áreas do comportamento e verificação dessas características desde a infância.

Desta forma a deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual e deve manifestar-se antes dos 18 anos, pois esta idade é considerada, na nossa sociedade, o momento em que o indivíduo assume geralmente papéis de adulto. O funcionamento intelectual é inferior ao da média, com limitações em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo, como a comunicação, saúde e segurança, aprendizagens, autonomia, competências sociais, independência pessoal e utilização de recursos.

A característica desta definição reside no estabelecimento do critério de deficit no comportamento adaptativo como complemento ao critério de deficit no funcionamento intelectual.

O valor de 70/75, é mencionado como valor-limite de QI para esta definição, aferido na aplicação de testes de inteligência e sua avaliação por parte de um especialista, que deverão ser atualizados por uma equipa multidisciplinar, através de testes adicionais.

Esta definição estabelece, duas ou mais áreas de competências adaptativas e não só as de índole intelectual, permitindo evitar erros de diagnóstico, relacionados com a diversidade das suas causas, bem como fazer a distinção entre outras patologias.

Segundo Alonso e Bermejo (2001), o psicólogo e a equipa multidisciplinar deve proceder a avaliações cuidadas sobre os resultados fornecidos pelos testes (e não se confiar de forma taxativa nos mesmos), bem como nas observações complementares sobre o comportamento do indivíduo que se está a estudar.

A validade da avaliação tem de considerar o indivíduo como elemento de uma comunidade e, como tal, sujeito à diversidade e heterogeneidade cultural e linguística, manifestações comportamentais e comunicativas.

No que concerne às capacidades adaptativas, estas têm de ser avaliadas comparativamente com os indivíduos do mesmo grupo etário, em contextos de socialização idênticos.

O novo paradigma conceptual desta deficiência, trazida pela AADM, em 1992, consiste em rever a finalidade que orienta todo o processo de diagnóstico e avaliação. Não é essencial diagnosticar e classificar, mas sim, avaliar de uma forma multidimensional, sendo relevante a sua interação com os contextos nos quais o individuo se desenvolve e, partindo daí, para a determinação dos tratamentos e serviços necessários ao seu desenvolvimento e para a sua inclusão na comunidade. É por isso importante, a classificação dos tipos e a intensidade dos apoios limitado, intermitente, extenso e generalizado, que o sujeito precisa e não apenas, nos testes e avaliação do QI.

Alonso e Bermejo (2001) entendem que os apoios, são os recursos e estratégias que motivam os interesses da pessoa com deficiência, proporcionando-lhe acesso a recursos e formação para a sua integração no trabalho e projetos de vida, com vista à sua independência, produtividade e criatividade. Têm como objetivo principal fomentar a integração e a pertença comunitária com êxito.

Estamos em pleno século XXI! E no entanto, ao analisar os novos avanços no estudo das deficiências, é facilmente constatável a ainda existente discussão intensa no campo das pessoas que apresentam características diferentes quando comparadas com os

valores normativos e expectáveis. E quando a discussão entre na esfera da até agora denominada Deficiência Mental, onde a própria terminologia parece trazer consigo alguma descredibilização sobre estas populações, tudo parece assumir proporções ainda maiores!

Esta mesma revolução e tentativa de mudança torna-se, agora, emergente e fulcral no seio da investigação mais atual que se faz sentir na abordagem à condição em questão, no âmbito do seu constructo e respetiva terminologia. E é também neste meio que, apesar desta evolução, ainda se considera difícil responder à questão sobre “qual a melhor maneira de se fazer referência aos indivíduos que enfrentam algum grau de limitação ou restrição funcional” (OMS, 2004: 215).

Por outro lado, “os termos são a designação de conceitos definidos em expressões linguísticas, tais como, palavras ou frases” (OMS, 2004). Neste âmbito e de acordo com Schalock et al. (2010), assiste-se agora a uma mudança de paradigma, onde a renomeação da ex-Deficiência Mental se ergue como uma necessidade imperiosa. Neste sentido, os autores clarificam o conceito e procuram que a nova terminologia seja o reflexo das características da sua definição, pelo que enfatizam a pertinência de uma reflexão crítica e matura sobre os termos apropriados a adotar.

Da mesma opinião, a OMS (2004) advoga que, no momento atual de vida, é fundamental que se chegue a um acordo entre os termos a utilizar em cada idioma, avançando com os adjetivos de precisão, aceitabilidade e utilidade geral. Desta mesma opinião são Amiralian et al. (2000) para quem as “[...] imprecisões [...] resultam na dificuldades na aplicação e utilização do conhecimento produzido.”

De acordo com as investigações e reflexões científicas mais recentes (GOODE, 2002; LUCKASSON et al, 2002; MORATO; SANTOS, 2007; PANEK; SMITH, 2005; SCHALOCK et al, 2010 cit. in Custódio 2011) parece que a nova definição e a nova terminologia ganharam já um consenso em inglês, adotando-se a expressão *intellectual disability*, apesar de na opinião de Walsh (2002) o termo *cognitive-adaptive disability* ser o mais próximo dos critérios utilizados para a avaliação e diagnóstico da condição.

Nesta sequência, a atual mudança do paradigma nesta área terá profundas implicações no âmbito da saúde, educação, segurança social sendo, atualmente, cada vez mais confrontados com a necessidade de processos mais atuais e contextualizados, menos estigmatizantes e mais funcionais, de olhar para as características desta problemática.

As novas perspetivas que agora emergem redirecionam-se para o paradigma mais ecológico, onde a valorização do envolvimento se torna uma realidade com impacto no desenvolvimento individual, havendo agora uma atenção específica na qualidade das

respostas das pessoas (com e sem DID) às exigências dos fatores ambientais com as quais se vão confrontando diariamente.

O campo da deficiência intelectual e desenvolvimental (DID) apresenta-se, atualmente, como uma área em mudança, visto terem, recentemente, ocorrido algumas alterações no que diz respeito à sua conceptualização e mesmo quanto à terminologia utilizada. Assim, termos anteriormente utilizados para definir este tipo de deficiência que apresentavam uma carga negativa bastante elevada têm vindo a ser substituídos por outros menos estigmatizantes, tendo-se até, mais recentemente, abandonado a anterior designação “deficiência mental”, para se adotar, atualmente, a terminologia “Deficiência Intelectual e Desenvolvimental - DID” (Rodrigues, 2006).

Com esta alteração de designação, foi também alterado o nome da mais antiga organização mundial de profissionais da área das deficiências desenvolvimentais, a AAMR (American Association of Mental Retardation), hoje designada por AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). A 11^a edição da terminologia e classificação manual AAIDD foi publicado em 2010 (Schalock et al., 2010)

A DID constitui ainda um campo de investigação com muitas incertezas, sobretudo quanto à sua natureza. De acordo com Santos e Morato (2002: 27), existem grandes dificuldades na “definição conceptual de deficiência mental, com todas as consequências ao nível dos direitos de assistência, da escolarização, da socialização e da integração profissional das pessoas com a deficiência em questão”. Contudo, há que eleger uma definição e, para que seja possível entender do que se fala quando falamos de DID, elegeu-se para este trabalho a definição proposta pela American Psychiatric Association (2002) no DSM IV. Segundo este manual, a característica essencial da DID é “um funcionamento intelectual global inferior à média, que é acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das áreas seguintes: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos.” (American Psychiatric Association, 2002: 41).

A DID pode ser diagnosticada mediante a aplicação de vários testes que averiguam o quociente de inteligência e o comportamento adaptativo dos indivíduos. As dificuldades no funcionamento adaptativo e um QI baixo são as manifestações normalmente presentes nos sujeitos com esta deficiência. “O funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os sujeitos lidam com as situações da vida quotidiana e como cumprem as normas de

independência pessoal, esperadas de alguém do seu grupo de idade, origem sociocultural e inserção comunitária.” (American Psychiatric Association, 2002: 42).

A DID pode ser classificada em quatro graus de gravidade ou comprometimento, que refletem o grau de incapacidade intelectual. Estes quatro graus dividem-se em ligeiro, moderado, grave e profundo. Quanto mais grave é o grau de comprometimento, maiores limitações apresenta o sujeito e, conseqüentemente, maior ajuda necessita para realizar tarefas cada vez mais simples. Contudo, a nova definição aceita atualmente delinea comportamentos adaptativos específicos, enfatizando a relação entre as capacidades intelectuais e adaptativas, realçando o papel significativo detido pelo contexto ecológico no qual os indivíduos se encontram inseridos e no tipo de apoios requeridos para a potencialização e otimização das capacidades demonstradas pela população em questão (Santos e Morato, 2002). Desta forma, esta nova concepção de DID leva a uma divisão da mesma no que diz respeito ao tipo de apoio que tais necessidades requerem (intermitentes, limitados, extensivos ou permanentes) com o intuito da potencialização das capacidades dos sujeitos (Fonseca, 1995, cit. em Santos e Morato, 2002).

Apesar destes quatro graus terem a mesma importância, irá, neste trabalho, ser dada maior relevância à DID ligeira, devido às suas características particulares e devido às suas especificidades no que diz respeito à inserção social e profissional destes indivíduos.

Segundo Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008, cit. em Custódio (2011) com esta nova terminologia da DID, considera-se a existência de quatro grandes abordagens que estão na base desta atual definição: na **abordagem** da DID enquanto **défice intelectual**, na **abordagem** da DID enquanto **défice cognitivo**, na **abordagem social** e na **abordagem** da DID enquanto **défice intelectual e adaptativo**.

Não só é importante falar da alteração do conceito de DID como também da alteração de paradigma, “...deixando de se ver a DID como uma característica única da pessoa e passando a ser vista como a manifestação da interação entre essa pessoa e o contexto onde está inserida” (Luckasson et al, 2002; Leitão, Lombo & Ferreira, 2008; Santos & Santos, 2007; Schalock et al, 2010, cit. em Custódio, 2011:11).

Deixando de a DID ser vista em termos de défices, passando a ser considerada em termos de apoios necessários à plena integração dos indivíduos (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008), ou seja, o objeto deixa de ser o individuo isolado e passa a ser a relação Individuo/meio com todas as suas exigências. (Morato & Santos, 2002)

3.2. Agentes causadores desta deficiência

Segundo a AAIDD, existem novas disposições principais como agentes causadores desta deficiência (Oliveira, 2001). Assim, as causas da DID podem ser várias, das quais se destacam: infecção e intoxicação, trauma ou agente físico, metabolismo ou má nutrição, doença cerebral grave, influência pré-natal desconhecida, anormalidade cromossômica, distúrbios de gestação, distúrbios psiquiátricos, influências ambientais, etc. Para Santos e Morato (2002), existe uma multiplicidade de fatores que poderão levar ao aparecimento da DID, como sejam os fatores biológicos, genéticos e fisiológicos em possível associação com os aspetos socioeconómicos e outros “não mensuráveis” (adaptação social, emocional e vocacional).

Já para Bautista (1997), as causas resumem-se a fatores genéticos e fatores extrínsecos. Os fatores extrínsecos, por sua vez, são repartidos por fatores pré- natais (durante o período de gestação), fatores perinatais e neonatais (durante o parto e que ocorrem até ao fim do primeiro ano de vida da criança) e fatores pós- natais (após o primeiro ano de vida da criança). Todo o comportamento humano pessoal e social é variável e heterogéneo. Cada pessoa é distinta e única. Como tal, a pessoa com DID possui características e especificidades únicas e distintas que a transformam numa realidade própria. Esta heterogeneidade confere à tarefa de traçar um perfil das características dos sujeitos que a apresentam, um carácter particularmente difícil. Em acréscimo, há que salientar que esta heterogeneidade se tem vindo a acentuar, uma vez que, no decurso das últimas décadas, se tem vindo a registar uma modificação apreciável das características dos sujeitos com DID ligeira, no sentido destes serem crescentemente afetados por agentes patológicos específicos (Albuquerque, 2005).

3.3. Caraterísticas da DID

Maria Angeles Quiroga, citada por Bautista (1997), destaca as características da DID, em três categorias: físicas (falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, dificuldades de coordenação, dificuldades de manipulação) pessoais (ansiedade, falta de autocontrole, tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito, possível existência de perturbações da personalidade, fraco controlo interior) e sociais (atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual). Santos e Morato (2002: 27) são também da opinião que “outros aspetos que parecem relevantes para a caracterização da população em questão consistem na associação de outros problemas (respiratórios, digestivos e intestinais, posturais e motores, as crises de epilepsia...) que influenciam

decisivamente o aspeto afetivo-emocional dos indivíduos que se irá repercutir em todas as outras esferas que se encontram interligadas”.

Numa "pincelada" única, Bautista (1997) caracteriza o desenvolvimento da pessoa com DID, pelas dificuldades psicomotoras, dificuldades sensoriais, dificuldades nas relações sociais, dificuldades de autonomia e dificuldades de linguagem. Desta forma, havendo um atraso na linguagem, há que procurar outras estratégias de intervenção, estimulação e desenvolvimento, para que se apoie a criança com DID na conquista de uma atitude positiva perante si mesma, numa aprendizagem constante de aceitação de si mesma e das suas dificuldades perspetivando um atenuar ou ultrapassar destas dificuldades, de forma a contribuir para que a família e a sociedade se tornem elas mesmas agentes positivos e conciliadores da aceitação, integração e socialização.

3.4. Comportamentos e atitudes face à DID

A DID é encarada por uns como uma realidade dramática, por outros como um erro da Natureza Humana, por outros ainda, como um desafio ao próprio Homem, aos seus critérios, aos seus modelos, à ideia de "perfeição" da pessoa humana. “A deficiência mental continua a representar quer uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais, quer um notável desafio para aqueles que se dedicam a uma reabilitação.” (Albuquerque, 2000: 55).

Na perspetiva de Faustino (1994), citado por Santos e Morato (2002: 18), “as potencialidades apresentadas pelos sujeitos com deficiência mental sofreram (e continuam a sofrer) como que um processo de desvalorização, em resultado do “desconhecimento e da fragilidade humana”, pelo que salienta a importância desempenhada pela evolução da tecnologia (permite maior rapidez/fluidez na transmissão de informação e troca de experiências) e da necessidade emergente da alteração das mentalidades e certos valores sociais”.

A presença do estigma deficiência mental na História Humana representou sempre uma atitude social ambivalente, ora de rejeição e segregação (seleção ao nascimento, apedrejamento em hasta pública; institucionalização/ prisão; esterilização/ eutanásia; holocausto), ora de proteção (pensamento misericordioso); protecionismo mágico-religioso face à deficiência (Morato, 1995 cit. em Oliveira 2001). Esta ambivalência social (rejeição / segregação / proteção) foi determinante para o conhecimento científico, no seu objeto de estudo.

Contudo, a ordem moral face à DID tem-se processado de uma forma morosa e difícil, o que se traduz ainda pela manutenção de uma atitude social de rejeição/ segregação em desfavor de uma atitude de aceitação e compreensão da diferença (Morato, 1995, cit. em Oliveira, 2001).

Por esta razão, Santos e Morato (2002), referem que vários estudos realizados na área em questão apontam para o facto de a população com DID ainda se encontrar mais sujeita ao isolamento e rejeição, mais devido à adoção de condutas sociais consideradas inadequadas do que por insucesso nas atividades realizadas. Desta forma, os mesmos autores defendem a ideia da necessidade de uma investigação mais intensa e exaustiva ao nível da aplicação de programas de competências interpessoais em populações com a deficiência estudada.

Nas sociedades contemporâneas, é-nos já revelada uma postura social mais aberta, ou seja, há a procura de um empenhamento social e de uma resposta estrutural, logística, científica, humana, etc., ao nível de diversos tipos de serviços, atendimentos e apoios sociais, profissionais, educacionais e familiares à Pessoa com DID. Constituindo uma das situações de inadaptação mais comuns, desde há muito que o mundo Ocidental se empenha na criação de diversos tipos de serviços, e que profissionais oriundos de diferentes disciplinas (psicologia, pedagogia, sociologia, medicina...) se dedicam ao seu estudo (Albuquerque, 2000).

Em Portugal, a implementação de estruturas de atendimento à Pessoa com DID parece, segundo Albuquerque (2000), processar-se a um ritmo mais lento do que o registado noutros países europeus, como se revela, até ao presente, muito aquém da cobertura das reais ou estimadas necessidades nacionais. Esta situação não se confina obviamente às Instituições de ensino, mas a uma abrangência a muitos outros níveis, tais como os da intervenção precoce, dos sistemas de apoio formal às famílias, da formação profissional, da inserção e acompanhamento no mercado de trabalho, das unidades residenciais para adultos...Ou seja, é inevitável reconhecer-se que muito está, ainda, por realizar (Idem). Por outro lado, a mudança da conceção da DID ainda encontra muitos obstáculos para a sua “vitória”, verificando-se a necessidade imperiosa da alteração de mentalidades e atitudes face à participação ativa das pessoas ditas diferentes e mesmo “deficientes” (Santos e Morato, 2002).

3.5. Intervenção educativa

3.5.1. Aspectos fundamentais

A elaboração de um plano de intervenção deve ser precedida, em qualquer caso, por uma informação detalhada acerca da criança, em vários aspetos:

- Informação médica: doenças relevantes que teve, existência ou não de cardiopatias, problemas de visão ou audição, dificuldades respiratórias, outras perturbações associadas.
- Informação psicopedagógica: dados sobre o desenvolvimento, personalidade e aspetos cognitivos da criança.
- Informação familiar e social: nível sociocultural familiar e do meio em que vive, atitudes e implicação dos diferentes membros que o compõem, etc.

Na prática educativa pode-se observar que, para além das próprias diferenças individuais, existe uma série de condições derivadas das diferentes situações vivenciadas pela criança antes de iniciar o período escolar propriamente dito, que vão atuar, facilitando ou não, o êxito da integração na complexa dinâmica escolar.

Encontra-se um vasto leque de situações que vão desde a criança que recebeu uma estimulação precoce satisfatória até à que não recebeu nenhum tipo de atenção específica.

Antes da sua entrada para o ensino pré-primário, a criança deverá ter possibilidade de adquirir os pré-requisitos mínimos de maturação nas seguintes áreas:

- Autonomia pessoal: cuidado de si mesmo, higiene pessoal, controlo de esfíncteres, etc.
- Supressão de hábitos mal adquiridos.
- Iniciação na aprendizagem de recursos de comunicação tanto a nível da compreensão como da expressão.
- Educação da motricidade e dos sentidos.

Estes requisitos não se podem atingir unicamente através de sessões individualizadas de estimulação precoce; requerem também a participação da criança em situações de interação com as crianças normais (jardim-de-infância, aulas de estimulação sensorial, etc.), sendo fundamental a coordenação entre a elaboração e o seguimento do plano de intervenção.

3.5.2. Estimulação precoce

Quando a DID é diagnosticável desde o momento do nascimento; isto é favorável, na medida em que há a possibilidade de iniciar com a criança uma estimulação precoce virada para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Assim, com a informação que é obtida sobre a deficiência, pode-se estabelecer desde o princípio um objetivo geral que, sem menosprezar as diferenças individuais, permita o desenvolvimento de um programa de estratégias específicas que façam frente aos problemas potenciais do desenvolvimento.

A estimulação precoce está em relação direta com a família, protagonista na vida da criança antes da idade escolar.

Podemos imaginar, e temo-lo constatado através da prática, o grande choque emocional que representa para os pais o facto de o seu filho ser uma criança diferente. As reações são muito diversas num primeiro momento, sendo geral, frequentemente, o desconhecimento total do que pressupõe DID. A partir do momento em que lhes é dado a conhecer o diagnóstico, os pais necessitarão de uma ampla informação acerca da deficiência e uma preparação e adaptação à sua nova situação familiar. Frequentemente, os pais de crianças mais velhas, continuam com ideias erradas quanto ao assunto. A informação/formação torna-se mais uma vez primordial. É fundamental para a criança e para os pais que estes compreendam que o seu filho é diferente, mas que tem muitas possibilidades educativas.

A formação dos pais precisa de tempo. Num primeiro momento é normal que, perante o choque do diagnóstico, não consigam atender a nenhuma explicação. Pouco a pouco, surgirão perguntas que necessitarão de uma informação competente que, sem perder de vista a real idade da criança afetada, aponte de maneira construtiva para as suas vastas possibilidades de desenvolvimento. Por exemplo, em vez de nos fixarmos em aspetos do desenvolvimento que geralmente, os pais esperam ansiosamente ver conseguidos, como andar, falar ou, mais tarde, ler e escrever. Os profissionais terão de insistir na importância da intervenção sobre os processos que tornarão possível o aparecimento dessas aprendizagens.

Os pais, tanto de crianças ditas normais como deficientes, não conhecem efetivamente estes processos; a diferença costuma estar em que, enquanto os pais de crianças normais estimulam de forma espontânea estas aprendizagens, os pais de crianças com problemas podem adotar uma posição de espera, cortando, por falta de estimulação, as possibilidades da criança. Não é fácil enfrentar a educação da criança

deficiente que exige uma mudança total nas expectativas de formação, nem conseguir que estas atinjam a medida justa. É preciso insistir na importância da formação dos pais.

Para além disso, será importante a relação com os outros irmãos e com a família em geral. Uma família afetivamente equilibrada e com uma atitude que elimine, a ansiedade e angústia que esta dificuldade pressupõe, poderá fazer frente a este período em que deve existir a máxima flexibilidade e receptividade quanto às possibilidades de aprendizagem da criança, iniciando etapas educativas que requerem uma relação e colaboração diretas entre o grupo familiar e os diferentes profissionais implicados no processo educativo (terapeuta da fala, médico, psicólogo, etc.).

O programa deverá contemplar todas as áreas de desenvolvimento: psicomotricidade fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal, desenvolvimento afetivo e cognitivo.

3.6. Fatores interventivos na inclusão do Jovem com DID

3.6.1. A Comunidade e a Escola

Parece comum frisar, que o sucesso na inclusão dos indivíduos passa pela trilogia escola/família/comunidade, mas, nem sempre na prática é fácil de operacionalizar.

Os objetivos do processo educativo prendem-se com a socialização e inclusão do indivíduo, ou seja, como refere Kellerhalls & Montandon (1991), cit. por Sousa (1998: 135), com “a adaptação às exigências da sociedade ou de uma comunidade em particular”.

Cada vez mais, a circunferência que envolve a escola, deve ser alargada e dilatada. Hoje a educação define-se para além da simples instrução, ensino, aprendizagem e formação como um conjunto de processos, que mais ou menos diretamente visam criar condições para que, todos nos tornemos capazes de granjear soluções para as nossas necessidades e aspirações, e é então que se verifica segundo Patrício (1997: 526), “que o espaço da pesquisa e da definição dos valores que polarizam a educação se encontra inesperadamente ampliado”. Passa a ser um problema comunitário e não individual e, extravasa para o domínio da cultura, não se restringindo apenas ao âmbito da educação.

Nielsen (1999:29) cit por Correia (2011) é de opinião de que “para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais”. Tentar conhecer e compreender o mundo de cada um, tentar ajudar, contribuir de alguma forma para o desenvolvimento de competências académicas, pessoais e sociais, é de alguma forma o nosso papel a desempenhar no espaço a que designamos Escola.

Num mundo em que a realidade nos surge cada vez mais fragmentada e em que as ciências de vanguarda revelam um súbito cansaço pelas explicações materiais, torna-se urgente o apelo às atitudes e valores para a construção do conhecimento e definição dos seus limites. S. Agostinho defendeu que a educação deve perseguir três grandes objetivos: a excelência, a utilidade e o prazer. A justiça tem a ver com a utilidade, a preocupação pelos outros, a excelência e a bondade com o prazer. Utilidade no sentido da dimensão pública e profissional da vida humana. Excelência no sentido da excelência profissional da vida humana. Excelência no sentido excelência moral que nos obriga a olhar para os outros, a fazer por eles, a dar-nos aos outros, a partilhar com eles as nossas fraquezas e forças, o nosso poder e a nossa falta de poder, a indagarmo-nos face à crueldade, aos

maus tratos e à prepotência. Prazer no sentido da dimensão afetiva e lúdica da vida, na nossa vida familiar, com o nosso grupo de amigos e com os nossos colegas.

São as atitudes e valores que tornam uma sociedade igual a si mesma e diferente de qualquer outra. São eles que tornam uma sociedade rica de tradições.

O meio em que decorre o processo educativo é essencial para a promoção de atitudes, desde a organização do seu espaço, às interações entre os membros constituintes, reunindo nomeadamente, os professores, os alunos e a família.

A promoção de atitudes, passa pelo desenvolvimento de normas de convivência não são apenas objetos de conhecimento, são também regras de conduta.

A escola segundo Patrício (1993: 35) deve propiciar um ambiente adequado para a promoção das atitudes, criando uma nova atmosfera sem poluição pedagógica, cujo processo educativo se encontra imbuído de etnicidade, pois, e continuando com a maneira de pensar do autor, “uma escola enraizada na comunidade tira da comunidade a sua seiva e fortalece com esta seiva nova a própria comunidade. A realidade de que a escola começa na comunidade envolvente”.

Fonseca (1998) diz que a aprendizagem social não é influenciada pela idade, dado que cada indivíduo terá o seu tempo de aprendizagem, sendo esta determinada pelo seu quociente de inteligência.

Segundo Amelang & Steinmayr, Santos (2006), os indivíduos que se encontram a realizar o que ambicionam e/ou o que mais apreciam, são representantes de na maioria das vezes de exemplos de sucesso, nomeadamente, a aprendizagem tornar-se-á mais facilitadora, ou seja, a aquisição e a assimilação serão motivados pelo gosto dos conteúdos.

A aprendizagem torna-se verdadeira e significativa, quando se realiza com dados concretos colhidos pelos alunos na realidade circundante, pois são eles que estimulam a maturação intelectual e favorecem o desenvolvimento da personalidade, objetivos fundamentais da educação.

Vários autores cantam nos seus poemas as atitudes e valores, a educação, o homem e o seu enraizamento no círculo das comunidades de que faz parte: Família, Pátria, Humanidade.

Cada comunidade, no seu processo educativo, prossegue determinadas atitudes e, desse modo, assume os traços que definem a sua identidade e marcam o seu destino.

Corroboramos a opinião, com a afirmação de Dias, in Patrício, (1997: 525) de que “a educação comunitária apresenta-se como processo global do desenvolvimento de um

grupo humano, resultante da interação dos processos de educação permanente de cada um dos seus membros”.

Angelina Cardoso in Patrício (1997: 532) enfatiza que “não se trata de atingirmos os valores, mas de nos darmos a eles. Ora dar, dar-se é sinónimo de amor, e o amor é o cerne da mística educação”.

A formação de atitudes e valores passa pelo enriquecimento cultural de determinada sociedade, onde a cultura local – nacional – humanizada deverá estar sempre presente e atenta.

A comunidade educativa, enquanto espaço integrador de todos os seus intervenientes no processo ensino/aprendizagem, torna-se, então, num meio indispensável para a promoção de expectativas, atitudes e valores, na escola, da qual vamos destacar os professores, os alunos e a família.

3.6.2. Os Professores

Patrício (1991) acredita que o professor é o vetor predominante de uma escola marcadamente humanista, em que a educação axiológica surja como uma componente fundamental e como um compromisso quotidiano.

O professor de apoio educativo, e os professores em geral, desempenham um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem e, por conseguinte, na educação para a criação de expectativas.

Se a criação de expectativas são peculiares a qualquer situação humana, é necessário que a educação para estas na escola esteja presente em qualquer disciplina curricular. É por isso necessário que todos os professores estejam alertados para a presença das atitudes/expectativas e apetrechados com métodos que promovam nos alunos as descobertas que eles mesmos tiveram de fazer.

“Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade.” (Nielsen, 1999:46 cit in Correia, 2011)

Desta forma, segundo Correia (2011:41) “os alunos sem NEE têm a oportunidade de contactar com os outros alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças” (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citados por Nielsen, 1999).

O poder organizacional da escola e o funcionamento pleno do processo educativo, estão dependentes das competências e do perfil do professor, orientados para o desabrochar da personalidade dos jovens, e como refere Tavares (1996), o qual “não se pode dar por preparado (...) se não lhe foi proporcionada e exigida uma formação específica em axiologia educacional”. São estes requisitos que lhe conferem competências do saber, saber fazer, saber ser e saber fazer ser, na promoção das expectativas escolares. Segundo Rosenthal e Jacobson cit por Leal (2007) que provaram que as expectativas dos professores influenciam os resultados obtidos pelos seus discentes.

O professor, enquanto educador moral, deve colocar ênfase na capacidade para criar conflitos cognitivos ajudando o diálogo com respeito pelos outros, estimular o desempenho de papéis – ser ele e não igual ao outro; criar uma atmosfera democrática na sala de aula. Deve educar através do exemplo, dando conta da sua própria formação no âmbito moral, assumindo uma postura de autenticidade, empatia, a fim de incutir nos seus educandos posturas de confiança e de abertura, auxiliadora de uma educação assente em preceitos éticos. Partindo destes pressupostos, o professor assume-se como interveniente principal na educação para as atitudes/expetativas dos seus alunos, independentemente da disciplina que leciona, pois, na sua relação com as crianças, segundo Marques, (1990: 32), revela-se “como um adulto significativo que educa através do exemplo, da sua maneira de ser, da forma como comunica (...) assim convém que o professor saiba o que pode fazer e como pode fazer para promover, adequadamente a formação pessoal e social dos alunos”.

É preciso que os alunos participem no processo democrático através de ações simuladas ou reais, mas num processo educativo capaz de solidificar atitudes num reforço constante, fazendo com que a criança se habitue a aceitar o outro tal qual é, enquanto se forma a si próprio, para que não adote determinadas expetativas em prejuízo de outros, mas se habituem a refletir sobre questões éticas, familiarizando-se com o processo de aquisição das mesmas.

Para que haja uma boa relação pedagógica, é preciso que os professores conheçam os alunos, as estratégias de ensino, particularmente, as características daqueles com NEE, incluindo os portadores de DID, que necessitem de um maior apoio e compreensão, exigências que definem o professor como sendo aquele que na opinião de Dias (1995: 59), “possui uma grande sensibilidade, um ser ativo, conhecedor dos alunos e sabe motivá-los e cativá-los (...) e compreendê-los e amá-los”.

O educador é uma pessoa que desempenha a sua função dentro e fora da sala de aula, a fim de prolongar o interesse da sociedade e da escola; é detentor de um papel

relevante para inserção de jovens na sociedade, quer sejam “normais”, quer sejam diferentes; a ele cabe auxiliar o desenvolvimento dos alunos, no sentido de os integrar na sociedade, preparando-os para serem impulsionadores de mudanças, ou, simplesmente, para a elas se ajustarem.

Um docente atual e do futuro, em consonância com uma filosofia Inclusiva, deve ter em atenção uma pedagogia cuidada, relativamente aos seus aprendizes, para que se desenvolvam de acordo com as suas potencialidades. Cada criança/jovem deve ser encarado com a sua especificidade própria e, por isso, aquele tem de ser sensível à sua dinâmica e história únicas.

O professor tem que combater o recente reacender de sentimentos de intolerância, xenofobia e racismo que postulam, aliados a um certo pessimismo milenarista de final do século anterior, uma já comumente afirmada crise de valores da sociedade dos nossos dias. Deve tornar-se no professor-homem de cultura ou professor cultural, não apenas competente científica e pedagogicamente, mas também detentor como refere Patrício (1987: 27) de uma “consciência integrada, em que todas as componentes de formação convergiram para um saber unificado e dotador de sentido à vida”.

3.6.3. Os alunos e a sua formação

As nossas crianças são o elemento de união entre todos os agentes educativos, elas com as suas famílias são elementos sempre presentes, enquanto os outros agentes vão entrando, saindo, surgindo e relacionando-se com os alunos e a sua família.

Na sala de aula, a heterogeneidade, GEP, (1990), cit. por Sousa, (1998:135), implica que a vida lá dentro seja “um reflexo da vida em sociedade com fenómenos que a caracterizam: diferença de aptidões, concorrência, ambientes familiares diversos, diferenças de linguagem e de compreensão, códigos sociais diferentes”.

A escola deve proporcionar-lhes situações que permitam a sua participação efetiva, de acordo com a sua idade e capacidade, para que se tornem, conjuntamente, sujeitos e agentes da sua própria formação. Os alunos com NEE, mais especificamente com DID, afiguram-se, na opinião de Gardou (1989), cit. por Sousa, (1998: 87), com uma função de “equilibradores dando à escola a dimensão de que é para todos, devendo adequar-se a essa realidade da diferença”.

Os alunos para além de agentes do processo educativo, são também seres humanos e devem ter consciência da vida e, com base nos valores éticos e morais, construir a sua

personalidade, tornando-se cidadãos convictos, com direitos e deveres, seres pensantes e, particularmente, capazes de atitudes de construção crítica e ética pessoal, dentro das suas limitações.

Para além dos modos de socialização mais ou menos invisíveis a que todos os alunos estão submetidos, a “descoberta” de novas expetativas ocorre, frequentemente, através de experiências significativas com carácter marcadamente interpessoal e inseridas em determinados contextos.

A escola, tomada conjuntamente como um contexto característico de socialização e como uma comunidade na qual se criam relações significativas, agrega condições privilegiadas para que nela, todas as crianças/jovens e, especificamente as portadoras de DID, desenvolvam programas de ação em que as expetativas surjam como algo que deve viver-se em todos os momentos da vida.

Os nossos alunos estão ávidos de saber. Querem saber tudo e os porquês de tudo. Adquirindo determinadas regras, atitudes e expetativas, sentir-se-ão mais válidos e mais firmes para enfrentarem o desafio do futuro.

Contudo, segundo Courbois (2005), nos dias que correm, embora muito menos visível que anos anteriores é exigido ao sexo masculino maior desenvolvimento do campo intelectual, nas habilidades profissionais para o mercado de trabalho, enquanto, que para o sexo feminino é projetado/exigido um melhor desenvolvimento nas habilidades domésticas.

Fontaine (1987:31), também afirma que “... as expetativas das raparigas são sistematicamente inferiores às dos rapazes mesmo na ausência de diferenças anteriores de realização em tarefas similares.”

A investigação sobre as estruturas cognitivas dos juízos morais dos jovens revela regularidades na progressão gradual dos raciocínios.

Estão bem determinadas as fases de desenvolvimento das noções morais e sociais desde a idade pré-escolar: Citando-se Leal, in Patrício, (1997: 327), “a construção do sentido de justiça, de partilha e de cooperação, o reconhecimento da culpa e da vergonha e igualmente da sanção”.

É no período a partir dos 6/7 anos, em que é observada a moral autónoma referida por Piaget, que deverá incidir, como refere Martins (2000: 29), “uma maior sistematização de pressupostos éticos e morais capazes de referendar ‘positivamente’ os comportamentos sociais entretanto adquiridos”, quer através de vivências da própria criança, quer por via mediatizada.

Muitos jovens, antes da idade da sua profissionalização possível, segundo Leal, in Patrício (1997: 327), “constrói esquemas de processamento cognitivo que lhe facultam uma mundividência consciente com princípios morais e normas sociais”.

É por isso necessário criar espaços de conversação e intercâmbio e espaços de liberdade na busca de realização individual, para que os nossos alunos saibam optar por atitudes que entenderem ser as certas, no domínio da Formação Pessoal Social e Cívica expressa na nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, que no sentido de autonomização constitui a finalidade primeira da educação.

É importante referir, segundo Kleinmann (2003), que o desporto, também é uma mais-valia para a sociabilização dos alunos, dado que, por meio de uma atividade lúdica e/ou desporto desenvolvem-se capacidade intelectuais e sociais, assim como, a relação espaço-tempo-objeto, favorecendo assim, as suas relações sociais facilitando a sua inclusão na sociedade. Silva (1993), que apurou que o desporto permite ao indivíduo com deficiência demonstrar a si próprio – e à sociedade – que a sua condição não é sinónimo de invalidez e por isso a sua inclusão na sociedade é muito mais facilitadora.

Na mesma ordem de ideias, Cruz (s. d.: 12) menciona que o desporto/lazer é um instrumento para a inclusão, é na relação com o outro, numa atividade de prática de desporto/lazer comum que este, por intermédio da linguagem, acaba por constituir-se enquanto sujeito. Ainda o mesmo autor refere, que “ o Lazer não se leciona, ele inclui e democratiza o lúdico, humanizando o tempo, o espaço e a vivência. Ele não especializa, ele amplia o mundo de movimentos, de relações, de reflexões dos indivíduos, ele possibilita trocas objetivas, o lazer não robotiza, ele pode ser espontâneo, livre e também promover a inclusão.”.

Desta forma, é nesta altura que surge a preocupação relativamente ao futuro profissional destes jovens, a qual a formação profissional assume um papel de grande importância. O DL 247/89 de 5 de agosto, no art.º 7º. Define formação profissional como “acções que visem dotar as pessoas deficientes, de idade não inferior a 16 anos, dos conhecimentos e capacidades necessários à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita alcançar e sustentar um emprego e progredir profissional no mercado normal de trabalho”.

A formação é, de acordo com Livério (2001), um dos instrumentos privilegiados para a inserção no mercado de trabalho de grupos com dificuldades a este nível. Segundo a mesma autora, estes grupos apresentam algumas dificuldades que, em contexto de formação, podem ser melhoradas ou eliminadas. De entre estas dificuldades destacam-se a pouca estabilidade emocional, a ausência total ou parcial de hábitos de trabalho,

problemas de relacionamento interpessoal, problemas na gestão de papéis e de conflitos, bem como a rutura com determinados comportamentos sociais que podem pôr em causa a inserção profissional destes indivíduos. Neste sentido, a formação profissional afigura-se essencial não apenas para a aquisição de competências técnicas (aprendizagem de uma profissão e relacionadas com o saber fazer), mas também competências sociais (comportamentos e atitudes que estão relacionados com o domínio do saber estar e do saber ser). Para além destes dois domínios de competências, Lima (2001) acrescenta um outro domínio de relevo da formação profissional, sendo que esta promove o estabelecimento de relações interpessoais entre os sujeitos durante o percurso formativo, o que, por si só, e em muitos casos, constitui a principal fonte de integração.

Segundo Tavares (2011) a formação profissional procura permitir o acesso a emprego às pessoas que se incluem neste tipo de programas, tendo também como objetivos o seu desenvolvimento a nível pessoal e social de modo a facilitar uma maior adaptação ao meio. Para Cabada (cit. Por Martins, 2001), a formação profissional tem um caráter psico-educativo, baseando-se nas competências pessoais e nas faculdades reais permitindo que se realizem aprendizagens profissionais, que permitam assim a emancipação e o desenvolvimento pessoal necessário para a integração socio-laboral.

Para concluir, será importante refletir relativamente a uma ideia defendida por Cação (2007) que refere o facto de que “a formação profissional é um dos suportes essenciais do processo de inserção socioprofissional de pessoas com deficiência mental independentemente do debate que tenha que ser feito sobre modelos, metodologias, processos e sobre o sistema onde deve ser incorporada”. Em forma de complemento, Neves (2001) menciona que para tanto, o Estado deve definir uma política de formação profissional, orientação profissional e reconversão profissional assente em dados estatísticos tendo em conta as necessidades da população com deficiência em termos de formação, assim como as necessidades do mercado de trabalho.

3.6.4. A Família

Constituem a família um pai, uma mãe e os filhos com um ente muito particular que é o lar. O lar funda-se com o equilíbrio necessário entre o amor e autoridade, solidariedade e rivalidade. Geralmente, cada uma daquelas funções é atribuída a um elemento da família. Desta forma, segundo Correia (2011) concorda-se que o pai ainda representa a autoridade, a mãe o amor, os irmãos a rivalidade e o lar a solidariedade.

Referenciando José Flores (1994) cit. por Correia (2011), a família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afectos positivos e negativos entre todos os seus elementos.

A família é o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação.

Segundo Sousa (1998) cit. por Correia (2011) no início do século XIX, a maioria das famílias não tinha meios para se expressar na escola pública. Esta era frequentada, quase exclusivamente por crianças de meios populares. As famílias privilegiadas contratavam preceptores e em suas casas respondiam às necessidades educativas dos filhos.

Em pleno século XXI a educação é um direito de todos os indivíduos até que atinjam 18 anos de idade, a família faz parte da ação educativa preconizada pelas escolas de hoje.

De acordo com Ramiro Marques (2001) cit. por Correia 2011, a forma como a criança se adapta aos diferentes meios ao longo da sua vida, e, em especial, ao meio escolar, é dependente em parte da educação familiar e da natureza das relações pais - crianças. Com as suas atitudes, a família, influencia as suas expectativas. Estar conhecedor do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspetos, positivos e negativos, relacionados com os objetos de conhecimento social.

A importância do papel dos pais na educação dos seus filhos constitui um conceito indiscutível cuja evidência não necessita de ser reforçada.

Segundo os estudos realizados pelo Leal (2007) os resultados parecem, assim, indicar que as expectativas dos pais influenciam a génese das expectativas nos filhos, as teorias gerais da psicologia educacional apontam no mesmo sentido. A título de exemplo, ressaltamos o facto de as abordagens construtivistas enfatizarem a natureza interpessoal da personalidade (Hampson, 1995), logo, admitindo-se a ideia de que uma expectativa só se forma como resultado da interação dum indivíduo com os outros.

Correia (2011:46), afirma que “Todo este processo possibilita a melhoria das práticas escolares através da colaboração das famílias no processo de aprendizagem escolar e desenvolvimento integral dos alunos, aproximando escola e comunidade.” Os objetivos da relação escola/família direcionam-se à socialização e integração do indivíduo, ou seja, com a “adaptação às exigências da sociedade ou de uma comunidade em particular” (Kellerhalls & Montandon, 1991:14, cit. in Correia 2011). Uma das principais finalidades é a educação, a qual está contida nesses dois aspetos e refere-se ao conjunto de ações que os diversos agentes empreendem deliberadamente para integrar a criança na vida social (Kellerhall & Montandon, 1991:14,cit. in Correia 20011). O processo de socialização engloba, também,

as influências voluntárias, tais como, ritmos de vida, linguagem corrente e gestos quotidianos.

Quando se trata de crianças ou jovens com DID, a intervenção dos pais toma uma maior importância, dado que se colocam à escola diversas tomadas de decisão que põem à prova a importância que lhes é concedida nessas decisões.

O modo como se desenvolvem estas crianças depende em grande parte dos estímulos que recebem no contexto familiar e social e que lhes vão dar acesso a informação e permitir trocas com o meio.

Andolfi (s.d.) cit. por Sousa (1998: 105) diz-nos que a família é “um sistema entre sistemas”, todos os seus elementos estão em ligação contínua com o exterior. A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança e “... representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre os seus membros”, (Rey & Martizez, 1989) e que estas seguem como exemplo os seus progenitores ou criadores. A complexa rede de relações familiares, apresenta características específicas de unicidade e complexidade, constituindo um contexto em desenvolvimento (Kreppner, 1992). Portanto, essa gama de interações e relações desenvolvidas no microuniverso da família não pode ser isolado do desenvolvimento da família. (Dessen & Lewis, 1998)

O ambiente familiar é fundamental para que a criança se aperceba da diferença entre desejos e possibilidades e entre direitos e deveres. Os pais são os principais transmissores das atitudes, expectativas, partilha e outros conceitos que ajudarão a criança a tornar-se um cidadão responsável e ativo quando atingir a vida adulta. Como refere Neto (1998), as nossas expectativas são influenciadas pelas pessoas que desempenham papéis significativos nas nossas vidas. As atitudes/expectativas comunicadas pelos pais, por exemplo, têm um profundo e muitas vezes duradouro efeito.

A natureza da estabilidade emocional dos pais é um fator importante para o desenvolvimento da criança.

A reação emocional dos pais perante o problema do seu filho pode levar a restrições no ambiente social adequado em casa e influenciar de forma negativa o desenvolvimento social da criança, tornando a criança instável.

Por vezes a família da criança com DID, insegura com a possibilidade do seu membro ser rejeitado pela comunidade, o que lhe levanta imediatamente questões de insucesso, tanto em termos escolares, como futuramente, em termos profissionais, para além dos problemas de natureza afetiva que tais questões levantam. Acaba por ser a primeira a

querer “normalizar” a criança. Geram-se, inicialmente uma quantidade de sentimentos de negação, zanga, culpabilização, rejeição, choque e depressão. É a chamada “fase do luto”.

Sendo a família uma pequena comunidade da sociedade e, sendo a comunidade base dessa sociedade, tem de cumprir com os seus deveres para que seja merecedora de respeito, pois é no seu seio que se formam melhores ou piores cidadãos, a ela compete a formação da consciência cívica, ética e social. A nossa Constituição da República, no seu art. 36º, nº5 é decisiva na atribuição dos direitos e dos deveres da família, na educação dos seus filhos. A origem de todas as suas relações parte de si, visto que é no seu seio que a criança encontra as primeiras noções biológicas, sociológicas e espirituais. Daí, chamar-se à família a comunidade base.

Mais importante do que passar conceitos à criança, é dar-lhes o exemplo. Uma das necessidades de uma criança de quatro anos bem desenvolvida é a de contar com os pais com quem se possa identificar. Nesta idade, não tem sentido implantar normas morais, nem estabelecer pautas culturais. O fator operativo é o progenitor, bem como a relação existente entre os pais tal como a criança a percebe. É isso que a criança capta, que a criança imita e face ao qual se situa; é isto também que ela utiliza de múltiplas maneiras no processo pessoal de autodesenvolvimento.

É através da reciprocidade com o adulto, unida a sentimentos de acolhimento e aceitação, que a criança atinge padrões que lhe orientarão a conduta.

A família, sendo um contexto educativo, deve promover o desenvolvimento humano, com o qual a escola tem de colaborar, no sentido de garantir a continuidade do trabalho iniciado por aquela, no âmbito das atitudes, criação de expectativas e valores. Como motor inicial de todo o processo educativo, a família é responsável pela transmissão das primeiras expectativas, atitudes e conceitos, pelo início da socialização da criança que deverá encontrar na escola uma continuidade e não uma rutura a essa estrutura em evolução.

Osterrieth (1975) considera que se deve à família “a participação da criança numa vida social intensa e variada, mesmo que esta não tenha consciência disso”. (...) “É através do jogo das comparações, das imitações, das rivalidades, das satisfações e decepções, que o indivíduo estabelece o seu próprio regulamento e procura mantê-lo num mundo habitado por outros”.

O Decreto-Lei nº3/2008 já referido neste trabalho prevê que as famílias e instituições educativas têm de comungar responsabilidades, os pais devem ver a escola como um meio possível de ascensão social dos seus filhos, procurando empenhar-se numa colaboração mais efetiva com esta instituição. Neste sentido, Henderson, (1987), cit. por Davies (1989:

38), diz que “as escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar”.

Numa situação de relação intercultural no âmbito da escola, ou com a escola, todos os elementos da família, recorrerão aos seus padrões culturais, às expectativas que têm em relação à escola e às outras culturas, e em relação aos pais da criança com DID, a outros pais de alunos com deficiência, com quem entram em contacto. A partir daí, adotam, cada uma e em grupo, certos comportamentos e atitudes, fazendo pedidos ou pressões à escola, às famílias iguais ou às “outras”, podendo desenvolver-se diferentes processos sociais, desde a cooperação ao conflito aberto.

Segundo Dubar (2005) e outros autores, destacam a importância das relações sociais na formação de qualquer ser humano, e destacam as implicações que têm as interpretações do grupo social na constituição do sujeito deficiente. A relação que é estabelecida entre a família e a sociedade que envolve a criança portadora de deficiência podem facilitar ou ser barreira para a inserção do sujeito deficiente. É na família e mais tarde no grupo que se iniciará a construção da identidade dos sujeitos que apresentam deficiência. A família tem um papel crucial na construção dos projetos de vida, dos valores e crenças dos adolescentes. (Wagner, Falckle & Meza, 1997 cit. in Silva, 2003).

Capítulo 4- Expectativas

4.1. *A abordagem do conceito – Expectativas*

Em qualquer investigação científica é incontornável a clarificação dos conceitos a utilizar, dada a importância que os mesmos representam para o enquadramento de uma explanação temática, fazendo através destes a relação entre as matérias em estudo, abordaremos seguidamente, o termo expectativas.

Segundo Fortin (1999) cit. in Simões (2008), “para elaborar um quadro teórico ou conceptual, é preciso primeiro definir os conceitos, clarificá-los e precisar as suas relações mútuas”. O mesmo autor refere que, “os conceitos são elementos de base da linguagem que transmitem os pensamentos, as ideias e as noções abstratas”.

A construção individual de conceitos como as expectativas e as representações sociais têm como sustentação as bases de construção pessoal de cada indivíduo.

Já abordámos o conceito de inclusão, impõe-se agora que se encontre um sentido para o conceito de expectativa, pois, de outra forma, correremos o risco de não nos entendermos quando referimos esta problemática. Os conceitos veiculados pelas palavras são, muitas vezes, subjetivos e diversos, na medida em que as palavras podem estar carregadas de plurissignificações e, aliando estas às conotações inerentes às mesmas, os conceitos percebidos podem depender da vivência dos falantes. É esta subjetividade que pretendemos anular, ou pelo menos reduzir, no capítulo que agora iniciamos.

Começemos pelas definições tal como são expressas nos dicionários, documentos normativos de referência em todas as questões linguísticas.

Na Lexicoteca, expectativa é “esperança fundada em promessas ou probabilidades” (Barbosa, 1985:1023).

Nos dicionários, o conceito de expectativa está ligado com esperança, confundindo-se os dois termos como se de um único conceito se tratasse. Segundo Leal (2007: 50), “os juristas dão-lhe um destaque especial considerando mesmo que ninguém tem o direito de, unilateralmente, anular a expectativa do outro, logo, dando peso de lei à expectativa ou à esperança de alguém, desde que consubstanciada em algum ato.”

Em análise a estas definições podemos aferir que as expectativas fazem parte das interações humanas, fundem-se em dados subjetivos, uma vez ainda não aconteceram e confundem-se com a esperança, dado que se espera se venha a realizar. Então, segundo Leal (2007) a postura de alguém em relação ao futuro, percecionando este como mais favorável ou menos favorável, parece ligar-se intrinsecamente com a noção de expectativa.

Na perspectiva de Ferreira (1996: 143) cit. in Simões (2008), na teoria da expectativa, cada pessoa é reconhecida como tendo capacidades para decidir racionalmente “na questão da quantidade de esforço que despende na situação de trabalho, para obter as recompensas desejadas”. Desta forma a ênfase recai sobre os resultados e os seus atrativos, que condicionam a expectativa e a ação em si. Esta teoria, segundo o mesmo autor, chama a atenção para a “importância do resultado e para a necessidade de o mesmo representar um elevado grau de atração para o sujeito”, para a “necessidade de regras claras que relacionem o desempenho e recompensa, possibilitando a cada um conhecer com clareza, não só o que se espera dele, mas também quais os parâmetros e critérios com que o desempenho é avaliado” e ainda para a “natureza individual da expectativa, que é o que em último grau determina a quantidade de esforço e desempenho por parte do indivíduo”.

Concluindo-se assim que as expectativas são influenciadas e influenciam diretamente os objetivos, mas a disponibilidade individual pode afetar, de modo significativo, a percepção desses mesmos objetivos, tendo de existir uma perspectiva integradora de todas as teorias.

Para Hersey (1986: 29) cit. in Simões (2008) “a expectativa é uma probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade por um indivíduo, com base na experiência do passado”, existindo dois fatores que influenciam a intensidade dessa necessidade – a expectativa propriamente dita e a possibilidade ou disponibilidade para as satisfazer, estando estes conceitos interrelacionados.

Segundo Simões (2008), o termo expectativa é utilizado sempre com um sentido de projeção no futuro, no entanto reporta-se sempre a experiências passadas, podendo estas ser direta ou indiretas, entendendo-se por indiretas, aquelas que são transmitidas por outros – livros, amigos ou professores, que consideramos idóneos.

Segundo Hersey (1986: 30) “o que influencia o comportamento da pessoa é a percepção ou interpretação da realidade”, referindo como realidade aquilo que é percebido pela pessoa.

Podemos assim referir que “as expectativas são percepções do comportamento adequado ao nosso próprio papel ou posição ou as percepções que temos dos papéis dos outros no âmbito da organização”. (Hersey, 1986: 157)

No seguimento das mesmas ideias, Simões (2008), diz que o conceito de expectativa encontra-se diretamente ligado aos projetos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência do empreendimento individual e adaptação quotidiana, num processo de progressivo confronto com a antecipação de uma atuação futura. Podemos inferir que só

existe expectativa se tivermos, como prática, uma atitude reflexiva. O facto de elevarmos as expectativas para além das nossas capacidades, sem o conhecimento adequado das circunstâncias, levar-nos-á à ausência de insight, quer perante as nossas respostas, quer perante os objetivos traçados. Assim sendo a expectativa é uma atitude de espera com certo grau de esperança.

Refere ainda o mesmo autor que a socialização define-se como a sequência de experiências de aprendizagem social cujo resultado é a integração do indivíduo na sociedade. Um dos principais mecanismos da aprendizagem social é o das aspirações e expectativas. Logo, o processo de socialização desperta no indivíduo níveis sucessivos de aspirações, de satisfação de necessidades e de desempenho de determinados papéis sociais. A integração social e o desempenho criam no indivíduo expectativas que espera serem preenchidas pela sociedade.

Assim como a família também pressupõe um papel crucial na construção de vida, dos valores e crenças dos adolescentes, levando-os a idealizar sobre a possibilidade de as expectativas de outras pessoas, como familiares, funcionários das instituições das quais participam, sejam um fator influenciador na percepção destes a respeito deles mesmos e das suas vidas futuras.

Segundo Silva (2003), as expectativas podem determinar como os adolescentes estruturam o seu próprio meio ambiente, em termos das respostas que elas evocam das outras pessoas, das suas escolhas e de pessoas para interagir.

Sabemos que a adoção de valores, padrões de comportamento e normas sociais, diversificadas conforme a origem socioeconómica, têm grande influência nas expectativas dos indivíduos que durante a sua formação sofrem um processo de socialização. Já refere Rutter (1993) cit. in Silva (2003) que as crianças oriundas de famílias de nível sócio – económico muito baixo conseguem desenvolver projetos futuros de uma forma diferenciada em função das suas vivências experienciadas na escola da vida e estas no meio escolar são referenciados como sendo as mais competentes, evidenciando expectativas futuras mais favoráveis do que os outros que pertencem a outro meio social. Podemos então aferir que as expectativas podem determinar como os indivíduos estruturam o seu próprio meio-ambiente, em termos das respostas que elas evocam das outras pessoas, das suas escolhas de contextos e de pessoas para interagir.

Assim, em função do seu quadro de representações o indivíduo cria expectativas e investe num projeto profissional e de vida, elaborando estratégias e procurando utilizar todos os meios ao seu dispor que permitam concretizar o seu projeto.

Segundo Ballion (1982) cit. in Simões (2008), a elaboração de planos e a sua concretização, contrariando os constrangimentos, depende em grande parte da posição que o indivíduo ocupa na sociedade e que lhe confere um determinado poder económico, social e psicológico: quanto mais elevada for a posição do indivíduo na estrutura social mais fácil será empenhar-se em estratégias.

No entanto, nem sempre a estratégia é preconcebida, nem a sua evolução é harmoniosa, existindo uma sucessão de estratégias em função das possibilidades que se vão afigurando ao ator social, este em função dos resultados obtidos vai revendo os seus objetivos reformulando as estratégias num processo de ajustamento do nível de aspiração ao nível de expectativas e, deste, ao nível do desempenho.

Segundo Simões (2003), descreve que o comportamento do indivíduo é ativado pela antecipação da expectativa dos resultados finais, os quais atuam como mecanismo que reforça o próprio desejo. O esforço assim motivado é determinante na alteração do nível de desempenho.

As aspirações influenciam a elaboração das estratégias e quanto mais elevado for o meio social do indivíduo, maiores serão as suas aspirações e a possibilidade da sua existência, à medida que se sobe na hierarquia escolar constata-se que aqueles que ascendem a determinados cursos, mesmo que considerados de nível baixo são para muitos uma ascensão social face ao grupo dos excluídos. (Simões, 2003) Sendo então expectante que o desenvolvimento das expectativas possa ser compreendido como a elaboração de aspirações futuras. Segundo Silva (2003) as condições de vida, os distúrbios familiares e as limitações físicas ajudam as crianças a desenvolver expectativas futuras e crenças de que elas são competentes.

Para Bandura (1977) cit. in Fontaine (1987), a aprendizagem social realiza-se devido a interações contínuas que envolvem aspetos cognitivos, comportamentais e contextuais. Nesta interação entre o indivíduo e o meio circundante, são postas à prova crenças e são criadas expectativas. O indivíduo forma modelos de referência, face aos quais ele avalia as suas ações, no momento em que estão a ser realizadas, recompensando-se ou punindo-se. Bandura designa este processo de confrontação de 'determinismo recíproco', que constitui um princípio da teoria da aprendizagem social. Neste processo geral de autorregulação do comportamento, a expectativa de eficácia pessoal joga um papel essencial. Um indivíduo, ao julgar as capacidades disponíveis para uma dada atividade, coloca-se numa situação favorável para melhor apreciar a distância entre as metas fixadas e os resultados obtidos e, assim, clarificar as crenças respeitantes à possibilidade de atingir os seus fins. Bandura (1977) cit. in Fontaine (1987) introduziu a distinção entre expectativa

de resultados ("outcome expectancy") e a expectativa de eficácia pessoal ("efficacy expectation"), definindo a primeira como sendo "a estimativa que uma pessoa faz, de que um dado comportamento levará a determinados resultados" e, a segunda, como "a convicção da pessoa de que pode executar, com sucesso, o comportamento requerido, para produzir os resultados". Há, contudo, diferenciação entre estes tipos de expectativas: a expectativa de autoeficácia aproxima-se da 'internalidade'; a expectativa de resultados, que se refere à antecipação de resultados futuros, diz respeito ao conhecimento que a pessoa tem de que determinados resultados, sejam eles bons ou maus, deverão ocorrer como consequência de determinadas ações.

Com base na discussão das expectativas da escola e da família convém, aprofundar, focalizando a função social da escola. Segundo Bueno (2003: 4) cit. in Silva (2003), a função da escola é "proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas e tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva". Essa função socializadora remete-nos aos aspetos do desenvolvimento individual e do contexto social e cultural dos alunos.

Vale destacar que as funções citadas acima têm como objetivo preparar o aluno para se inserir como sujeito ativo na sociedade a que pertence, ou seja, conhecedor dos seus direitos e dos seus deveres ao vivenciar as exigências da sociedade. Ao pertencer a uma mesma cultura há interação e socialização com estas pessoas sobre os conhecimentos adquiridos, construindo novos conhecimentos.

No contexto escolar o aluno vivencia diversas situações as quais favorecem seu aprendizado, "para que, na comunidade, ele dialogue de maneira competente e aprenda a respeitar, a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo" (Bueno, 2003: 4 cit. in Silva, 2003).

Concluindo as expectativas são importantes para aprendermos a relacionarmo-nos com os outros, ou seja, para a nova vida social. As expectativas apresentam-se definidas pela sociedade. À medida que vamos crescendo, vamos formando conhecimentos e interiorizamos os comportamentos que são adequados a cada papel para, desta forma, sabermos mais facilmente como lidar com cada pessoa de acordo com o papel social e o estatuto que esta desempenha.

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 5- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A Metodologia assume-se como a expressão de um vasto conjunto de procedimentos, no sentido de alcançar, através de uma atuação coerente e sistemática, a fundamentação experimental das vertentes exploradas na fundamentação teórica, ajudando-nos na consecução dos objetivos oportunamente delineados.

A metodologia de um trabalho científico exige um conjunto de procedimentos e estratégias a seguir, com a finalidade de conferir rigor epistemológico. Com efeito, uma investigação científica, resume-se, no fundo, à procura sistemática e rigorosa de uma resposta para um problema que se pretende resolver, procura esta que pode ser encaminhada através de um conjunto diversificado de estratégias e procedimentos, que constituem os passos metodológicos.

Assim, irá ser apresentada a problemática que constitui a base desta investigação, bem como a pergunta de partida subjacente, o modelo de análise que sustenta a investigação, o procedimento, o método utilizado, assim como todas as informações relevantes para o estudo e que irão possibilitar a posterior análise dos resultados.

5.1. Definição da problemática e pergunta de partida

A inserção social e profissional de pessoas com deficiência continua, nos nossos dias, a ser uma área que requer a tomada de medidas e a realização de projetos, para que, cada vez mais, deixe de ser um objetivo ou uma meta a atingir e passe a ser uma realidade. Embora já existam muitos avanços particularmente ao nível da inclusão na sociedade, ainda há muito para fazer, a começar pelas atitudes e preconceitos da sociedade em geral.

Embora se verifique que, no geral, todos os tipos de deficiência se constituem como algo que dificulta a inserção profissional e social das pessoas com deficiência, existem alguns que levam, por exemplo, os empregadores a estarem mais reticentes. Dentre destes pode destacar-se a DID ligeira, devido às dificuldades de raciocínio complexo, abstração, memorização, atenção, bem como ao comportamento mais imaturo e desadequado que estas pessoas podem ter, expresso em dificuldades no cumprimento de tarefas e horários e dificuldades ao nível das competências pessoais e sociais.

Desta forma, existem fatores que podem melhorar a possibilidade de sucesso da inserção profissional e social de jovens com DID ligeira, sendo que está comprovado que, uma vez integrados em determinada função/ sociedade, a desempenham de forma responsável e competente.

Para além dos aspetos já referidos, é de salientar que o acompanhamento de profissionais especializados na área da inserção profissional de pessoas com deficiência assume um papel fundamental em todo este processo. A intervenção de uma equipa transdisciplinar, com profissionais de diferentes áreas do saber e em que todos partilham entre si não só conhecimentos mas também experiências, está conotada a experiências de sucesso em processos de reabilitação e/ou inserção de pessoas com deficiência.

Contudo, esta filosofia da transdisciplinaridade pressupõe a participação de outros elementos-chave neste processo, para além dos profissionais. Estes elementos-chave são a própria pessoa com deficiência e a sua família, que, trabalhando em conjunto com os profissionais para o atingir de um mesmo objetivo, facilitarão a inclusão do mesmo com sucesso.

Assim, surge o interesse de realizar este estudo, que terá como pergunta de partida: **Quais as expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade?**

5.2. Objetivos do estudo

Tendo em conta a problemática já exposta e a pergunta de partida apresentada, o presente estudo tem como objetivo geral **explorar e compreender quais as expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade.**

Para isso, pretende-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- 1-** Compreender de que forma os jovens com DID ligeira percebem a forma como a formação profissional contribui para a sua inclusão na sociedade.
- 2-** Compreender de que forma as famílias de jovens com DID ligeira influenciam as suas expectativas em relação à inclusão na sociedade.
- 3-** Compreender se a idade, o género, as habilitações académicas dos Encarregados de Educação/ tutores e o nível de ensino, influenciam as expectativas dos jovens com DID ligeira na sua inclusão na sociedade.
- 4-** Compreender se as expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são influenciadas pela frequência ou não do curso que sempre ambicionou.
- 5-** Compreender se as expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são influenciadas pela prática ou não de um desporto ou de uma atividade cultural.
- 6-** Compreender se as expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são influenciadas pelo curso que estão a frequentar.

7- Compreender se as expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são influenciadas pela região geográfica.

5.3. Levantamento de Hipóteses

O levantamento de hipóteses num trabalho de investigação implica uma reorganização de todo o conhecimento adquirido, através de autores que se debruçaram sobre uma determinada temática e das suas publicações, mas também da atitude científica do investigador, que deve ser eminentemente crítica, e da sua capacidade de formular questões que permitam apontar para outros caminhos.

A elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação e segundo Quivy e Campenhout (2008) «apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador», referindo ainda que qualquer hipótese «(...) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida» (Idem:120).

Perante uma infinidade de dados que pareceu possível recolher, surgiu a necessidade de elaborar critérios de seleção, sob a forma de hipóteses, que serão simultaneamente confrontados com os dados.

Perante o quadro teórico da problemática foram formuladas as seguintes hipóteses:

H₁. Os jovens com DID ligeira com mais de 18 anos têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os de idade inferior.

H₂- As expectativas dos rapazes com DID ligeira são mais favoráveis do que as das raparigas face à sua inclusão na sociedade.

H₃- As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são mais favoráveis quanto maiores forem as habilitações académicas dos seus encarregados de educação/tutores.

H₄. As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade variam consoante o curso profissional que frequentam.

H₅. As expectativas dos jovens com DID ligeira que estão a frequentar o primeiro ano do curso profissional são mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os que frequentam o terceiro ano.

H₆. Os jovens com DID ligeira que estão a frequentar o curso que sempre ambicionaram têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que não frequentam.

H7- Os jovens com DID ligeira que praticam desporto/atividade cultural têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que não praticam.

No final do estudo, através da análise dos resultados obtidos, verificaremos se estas hipóteses serão confirmadas ou infirmadas, através do programa SPSS.

5.4. Variáveis

5.4.1. Variável dependente

Expectativa dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na Sociedade.

5.4.2. Variáveis independentes

As variáveis independentes foram identificadas com base nas oito hipóteses direcionais definidas

- Género, que se operacionaliza em duas categorias- masculino e feminino;
- Idade, que se operacionaliza em três categorias- menos de 16 anos, de 16 a 18 anos e mais de 18 anos.
- Habilitações literárias do Encarregado de Educação/tutor, que se operacionaliza em 5 categorias- 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário e ensino superior;
- Experiencia profissional, que se operacionaliza em três categorias- 1º, 2º e 3º ano;
- Curso profissional que está a frequentar, que se operacionaliza em 6 categorias- Cozinheiro/a, Empregado/a de mesa, Operador/a de acabamentos de madeira e mobiliário, Operador/a de jardinagem, Empregado/a de andares e Operador/a Agrícola- Hortícola/fruticultura.
- Frequência do curso que sempre ambicionou, que se operacionaliza em duas categorias- sim ou não;
- Prática de desporto/atividade cultural, que se operacionaliza em duas categorias- sim e não;

5.5. Instrumentos de Investigação

Uma das etapas de um trabalho de investigação é a elaboração de um instrumento de recolha de dados adequado ao problema estudado que permita ir ao encontro dos objetivos do estudo. Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), o instrumento de recolha de dados consiste em “recolher ou reunir concretamente determinadas informações junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”.

Optei por um questionário de administração direta com perguntas integralmente de carácter categorizado. A necessidade de tratamento quantitativo das informações recolhidas levou-me a optar por perguntas pré-codificadas em que o inquirido deverá obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas. Consequentemente apresentou-se a aplicação do questionário final na sua forma definitiva, conforme se apresenta em apêndices A.

Assim, o questionário encontra-se estruturado da forma que se apresenta de seguida:

A primeira parte é constituída pelos dados de caracterização dos jovens inquiridos e está dividida em oito questões que se prendem com a idade, sexo, habilitação literária do Encarregado de Educação/Tutor, situação profissional, experiência profissional, se está a frequentar o curso que ambiciona, se pratica desporto e se sim qual.

A segunda parte do questionário prende-se com a identificação das expectativas dos discentes com DID Ligeira face à sua inclusão na sociedade.

Optou-se, nesta segunda parte por recorrer à utilização da escala de Lickert para avaliar a opinião dos inquiridos. Esta técnica parte do princípio que podemos medir as expectativas através das respostas verbais dos indivíduos, ou seja, das opiniões e avaliações que os sujeitos efetuam acerca de uma determinada situação. Neste âmbito propõe-se ao sujeito uma série de proposições padronizadas e solicita-se-lhe o grau de concordância com cada uma delas. O conjunto de respostas obtidas indicará a direção e a intensidade da expectativa, de acordo com a seguinte nomenclatura: “concordo completamente”, “concordo”, “nem concordo nem discordo”, “discordo” e “discordo completamente”.

Após a recolha dos dados através de questionários, foi criada uma base de dados incluindo todas as informações obtidas.

A apresentação dos resultados foi feita através de quadros e gráficos que evidenciam os dados mais relevantes.

A aplicação do instrumento de recolha de dados a uma amostra constituída por 81 sujeitos permitiu-nos obter os resultados que em seguida são apresentados.

5.5.1. Questionário

Com o objetivo de se proceder à recolha de dados sobre o tema em estudo, privilegiou-se, como procedimento técnico, a construção de um inquérito por questionário que serviu de base à nossa investigação empírica. Segundo os mesmos autores, o questionário consiste em “colocar a um conjunto de indivíduos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou consciência de um acontecimento ou problema” (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Na construção do questionário, foram determinantes a literatura consultada e a legislação em vigor. Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados, procurou-se respeitar um conjunto de procedimentos, desde a formulação de questões que tiveram em conta os objetivos do trabalho, bem como o problema por enunciado.

Elaborou-se um questionário tipo de Lickert, adaptado da escala de atitudes de Vaz (2005) que é composto por vinte itens, sendo dez positivos e dez negativos. Os questionários têm cinco opções de resposta, em que a cotação dos itens positivos foi, efetuada da seguinte maneira: concordo completamente (5), concordo (4), nem concordo nem discordo (3), discordo (2), discordo completamente (1), os itens negativos foram cotados, pela ordem inversa.

Neste tipo de questionários e com base na revisão da literatura devem constar o mesmo número de itens negativos e positivos.

Este inquérito por questionário foi pré testado com jovens com DID ligeira exteriores à amostra, mas com as mesmas características, sendo posteriormente distribuídos à amostra. Realça-se que os itens foram elaborados com linguagem clara, simples e direta, atendendo às características da amostra.

Para uma melhor compreensão, chamamos à atenção para o quadro que se segue, onde se explicita o conteúdo, a redação e a polaridade dos itens.

Conteúdo, redação e polaridade dos itens

Quadro 1: Conteúdo, redação e polaridade dos itens/ afirmações

Conteúdo, redação e polaridade dos itens	Polaridade
1. Inclusão não é o direito do individuo ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade.	-

2. A inclusão na sociedade implica o estabelecimento de relações sociais, cria novos laços, amizades e implementa novas rotinas.	+
3. A aceitação e o espírito de entreatajuda promovem a socialização, aumentam a autoestima e o sucesso na inclusão.	+
4. A sociedade não está preparada para receber a diferença.	-
5. A sociedade de hoje aceita as diferenças e valoriza-as.	+
6. A formação profissional não constitui uma etapa determinante na inclusão no mercado de trabalho.	-
7. A sociedade não procura pessoas qualificadas para o serviço.	-
8. A formação profissional é uma mais-valia para a inclusão na sociedade.	+
9. Após a conclusão do curso profissional o indivíduo não se sente preparado para ingressar no mercado de trabalho.	-
10. A escola é muito mais do que ler e escrever.	+
11. A aprendizagem não é mais facilitadora quanto mais sentido prático e funcional esta tiver na sociedade.	-
12. Um bom professor faz toda a diferença na formação de um aluno.	+
13. A família que aceita as diferenças proporciona uma maior integração do seu educando na sociedade.	+
14. A família em nada influencia na inclusão na sociedade.	-
15. Um jovem que esteja bem integrado no seu grupo de amigos tem mais no sucesso no campo afetivo.	+
16. As relações sociais em nada beneficiam o indivíduo na inclusão na sociedade.	-
17. Um indivíduo que se sinta bem consigo próprio e com a sua vida é uma mais-valia para o sucesso da inclusão na sociedade.	+
18. Um indivíduo com formação profissional, com boas relações sociais e familiares e bem afetivamente não lhe dá o acesso direto à inclusão na sociedade.	-

19. Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais tem os mesmos sonhos e ideais para o futuro que os outros indivíduos.	+
20. Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais possui mais dificuldades na inclusão da sociedade.	-

5.6. Caracterização, dimensão e critérios de Seleção da amostra

O estudo foi direcionado a jovens com DID ligeira da APPACDM de Viseu e Aveiro.

A Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, conhecida pela sigla APPACDM, foi criada em Lisboa no dia 2 de Fevereiro de 1962, por um conjunto de pessoas das quais se destacam a médica pedopsiquiatra Dr.^a Alice de Melo Tavares.

A sua primeira designação – “Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides” foi alterada em 1964 para Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais e em 1987 para a atual designação. Estas alterações não foram causais ou arbitrárias, mas corresponderam à necessidade de alargamento das respostas a um maior leque de situações.

Embora todas as Associações possuam autonomia técnico-administrativa, obedecem aos mesmos princípios e objetivos de trabalho que podemos sintetizar nestas sete medidas:

- Criação de estruturas educativas para o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência mental;
- Promoção de uma política de Saúde Mental;
- Apoio às famílias do cidadão portador de deficiência;
- Humanização e normalização das estruturas de resposta;
- Divulgação e defesa dos direitos do cidadão deficiente;
- Promoção de atividades culturais, recreativas, desportivas e de competição;
- Normalização, integração social e bem-estar da pessoa portadora de deficiência

A Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Viseu tem como atividade principal a promoção do bem-estar do cidadão com DID, multideficiência e jovens em risco. O objetivo da sua intervenção pressupõem a educação, reabilitação, formação e integração sócio profissional. A APPACDM de Viseu foi fundada em Viseu no dia 01 de Dezembro de 1976. Com âmbito regional de intervenção, esta Instituição dá resposta a todo o Distrito de Viseu e nesse sentido tem vindo a reforçar-se

em meios técnicos, humanos e materiais, dispondo hoje de um conjunto de infraestruturas e equipamentos, que permitem melhorar a qualidade da sua intervenção e assim melhorar as respostas às inúmeras solicitações da comunidade, prestando um serviço de elevada qualidade nas áreas em que se encontra vocacionada.

A população da APPACDM de Viseu que frequenta a formação profissional é de 90 formandos, distribuídos pelos seguintes cursos: curso de operador agrícola, curso de operador jardinagem, curso de operador/a de acabamento de madeira/mobiliário, curso de cozinheiro, curso de empregado de mesa, curso de empregado de andares, foi abrangida toda a população, dado ser um número plausível de estudo.

A APPACDM de Aveiro (Instituição particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos) é a 13ª APPACDM a ser formada, encontrando-se em funcionamento desde 1986. Inicialmente funcionava em Aveiro, num edifício cedido pela Câmara Municipal, mas desde 1991 que se encontra sedada em Azurva.

Esta povoação é uma zona predominantemente rural com algumas carências socioeconómicas e culturais, pertencente ao concelho de Aveiro.

Neste momento, a APPACDM de Aveiro apoia pessoas adultas, com DID e outros handicaps associados, distribuídas pelo Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), Lares Residenciais e Formação Profissional.

O objetivo da sua intervenção pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de ações orientadas para o aumento de competências pessoais, relacionais e técnicas que visam potenciar a empregabilidade e incentivar a inserção económica e social.

A APPACDM de Aveiro possui 12 formandos, na área da formação profissional distribuídos pelos seguintes cursos: Assistente familiar e de apoio à Comunidade e Eletromecânico de Eletrodomésticos. O questionário foi preenchido por todos os elementos da população.

5.7. Procedimentos

Acerca dos procedimentos/aplicação do questionário, foram distribuídos em mão 90 questionários aos professores da Formação e Integração Profissional- DFIP da APPACDM de Viseu, destinados aos seus alunos com DID ligeira e 12 questionários entregues diretamente aos formandos, da formação profissional da APPACDM de Aveiro, numa aula onde tivemos o prazer de participar.

Dos questionários entregues à APPADCM de Viseu e Aveiro, foram devolvidos 69 de Viseu, facto que se explica pela falta de tempo/disponibilidade dos docentes para ajudar

no preenchimento dos questionários, dado que alguns discentes apresentarem alguma dificuldade na leitura e interpretação e até em alguns casos receio em colaborar, e 12 de Aveiro

O questionário está direcionado para auscultar as expectativas dos jovens com DID ligeira da Formação e Integração Profissional- DFIP da APPACDM de Viseu e Aveiro. Antes da entrega dos questionários procedeu-se ao pedido de autorização junto da Presidente de cada Instituição.

5.8. Cronograma

Tarefas	2013						2014				
	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai
Recolha de dados e Bibliografia											
Estruturação e Redação do Projeto											
Entrega do projeto p/ aprovação											
Estruturação do Fundamento Teórico											
Definição de Metodologias											
Elaboração das Ferramentas de Recolha de Dados											
Aplicação de questionários e entrevistas.											
Recolha de Dados											
Tratamento e Interpretação de Dados											
Redação da Dissertação											
Apresentação e Discussão											

5.9. Ética da pesquisa

Salientamos que todos os dados e respostas fornecidas pelos inquiridos foram de tratamento confidencial, mantendo-se o anonimato. Houve o cuidado de solicitar à direção da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Viseu e de Aveiro a autorização para aplicação dos questionários aos discentes.

5.10. Procedimentos estatísticos

O tratamento estatístico é o método mais adequado para ajudar a interpretar os dados obtidos em estudos deste género. Depois da recolha da informação utilizamos a aplicação informática IBM - SPSS (originally, Statistical Package for the Social Sciences, later modified to read Statistical Product and Service Solutions) versão 20 para efetuar a caracterização da amostra e testar as hipóteses iniciais.

Para o tratamento dos dados recolhidos foi necessário verificar que tipo de testes estatísticos (paramétricos ou não paramétricos) iríamos aplicar. Assim sendo para a obtenção da normalidade utilizamos o Teste Kolmogorov-Smirnov, porque estamos perante uma amostra de $N > 50$, mais especificamente de 81 indivíduos. Com a aplicação deste teste obtivemos um valor para a significância de $p\text{-value} = 0,000$, como podemos verificar na tabela 1, o que nos indica que iremos estar perante uma distribuição que não é normal, pelo que vamos utilizar as estatísticas não paramétricas para a testar as nossas hipóteses.

Tabela 1: Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
somatório	,187	81	,000	,843	81	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Os testes não paramétricos testam, de uma forma geral, igualdade de distribuições.

Na utilização das estatísticas não paramétricas, para as variáveis independentes operacionalizadas em duas categorias efetuamos o teste de Mann Whitney e para as variáveis independentes operacionalizadas em mais de duas categorias foi aplicado o teste Kruskal-wallis.

Para que possamos aceitar ou rejeitar a hipótese nula ou zero (H_0), validando ou não, assim, as hipóteses inicialmente reformuladas, o nível de significância dos testes Mann

Whitney e Kruskal-wallis, em geral, definem-se em 5%, pretendendo-se que a probabilidade de cometer o erro seja mínima, tendo então um nível de confiança de 95%. A hipótese nula postula que os dois grupos têm média igual. A rejeição da hipótese nula ($p \leq 0,05$) indica que existem diferenças significativas entre as duas médias.

5.11. Limitações do Estudo

Foram várias e de diversa natureza as limitações do nosso estudo, essencialmente no que respeitou à análise dos resultados e respetivas conclusões.

O fator tempo foi, sem dúvida, o primeiro obstáculo a que estivemos sujeitos e condicionados, limitando em termos de opções metodológicas, o que, à partida, nos impediu de investir num projeto mais ambicioso.

A utilização do questionário fechado, não permitiu, também, de certa forma, aos discentes inquiridos a livre exposição das suas opiniões. Todavia, optou-se por este modelo no sentido de facilitar o seu preenchimento, evitando as respostas abertas que nem sempre são bem aceites pelos inquiridos.

Porém, apesar de todos os condicionalismos, conseguimos recolher os dados que interessavam para o estudo, embora sabendo da impossibilidade de generalização de tais resultados à população em estudo.

Capítulo 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Segundo Vala (1986), "A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais."

Berelson (1952), citado por Vala (1986) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite "(...) a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". Trinta anos depois, Krippendorff (1980), citado pelos mesmos autores (1986), definiu análise de conteúdo como "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto".

A realização de uma análise de conteúdo, de acordo com a descrição de Vala (1986), pretende cumprir os seguintes objetivos: compreender o que acontece e o que é importante, perceber o que é avaliado e como é avaliado e compreender a estrutura de relações entre os diferentes objetos. Desta forma, e ainda segundo o mesmo autor, a estrutura de um estudo em que existe uma análise de conteúdo deve ser a seguinte: delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa, constituição de um corpus, definição de categorias, definição de unidades de análise e quantificação.

Relativamente à etapa da constituição do corpus, esta obedeceu às regras propostas por Bardin (2004), de forma a garantir o rigor e a fiabilidade do estudo. Assim, foram tidas em conta as regras da exaustividade, da não-seletividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

De acordo com a autora supracitada, a regra da exaustividade refere-se ao facto de, após a definição do corpus (conjunto de documentos que irão ser alvo da análise de conteúdo), não se deixar de lado nenhum dos elementos desse corpus. Esta regra é completada pela regra da não-seletividade, que se refere ao facto de não poder ser feita nenhuma seleção em relação ao material a analisar, ou seja, toda a informação tem de ser analisada, para garantir o rigor do estudo.

A regra da representatividade está relacionada com o facto de o corpus ser representativo da população estudada. Já a regra de homogeneidade pretende que os documentos sejam homogêneos, ou seja, dentro do conjunto de documentos a analisar, não devem haver documentos que, pela sua singularidade, se distingam dos restantes.

Por fim, existe ainda a regra da pertinência, que remete para o facto de os documentos escolhidos serem adequados, tendo em conta os objetivos da análise e, consequentemente, da investigação.

6.1. Caracterização geral do Universo da amostra

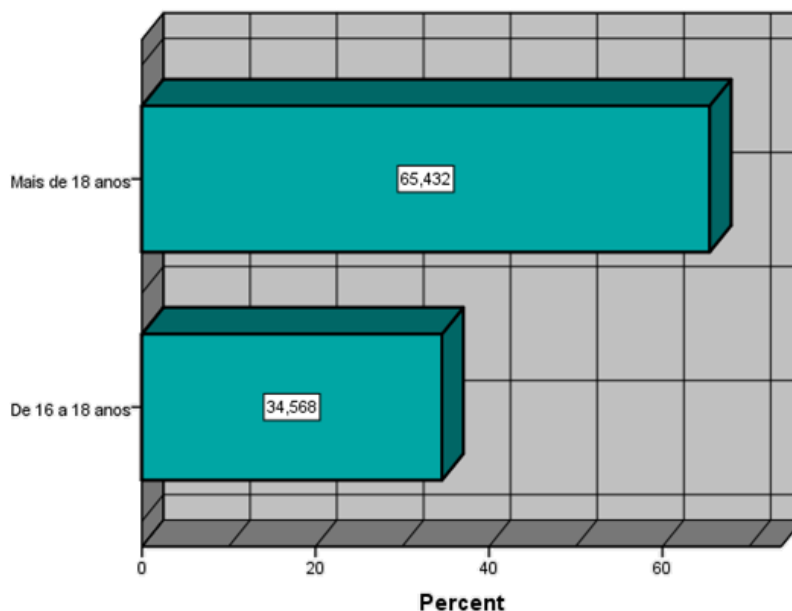
Procuramos questionar os 102 discentes pertencentes à Formação e Integração Profissional- DFIP de Viseu (90 formandos) e de Aveiro (12 formandos) a amostra respondente ou produtora de dados diz respeito, apenas, a 81 discentes, uma vez que os restantes questionários foram considerados inválidos.

Observaram-se as características dos sujeitos da amostra em função das variáveis: idade, género, habilitações literárias do Encarregado de Educação/tutor, experiência profissional, frequência do curso que sempre ambicionou, frequência do curso que estuda, e a prática de desporto/atividade cultural.

Pela própria problemática a que está subjacente este estudo, aplica-se a uma população muito específica – jovens com DID ligeira em formação profissional, utilizando assim o processo não probabilístico: amostra de conveniência.

6.1.1. Idade

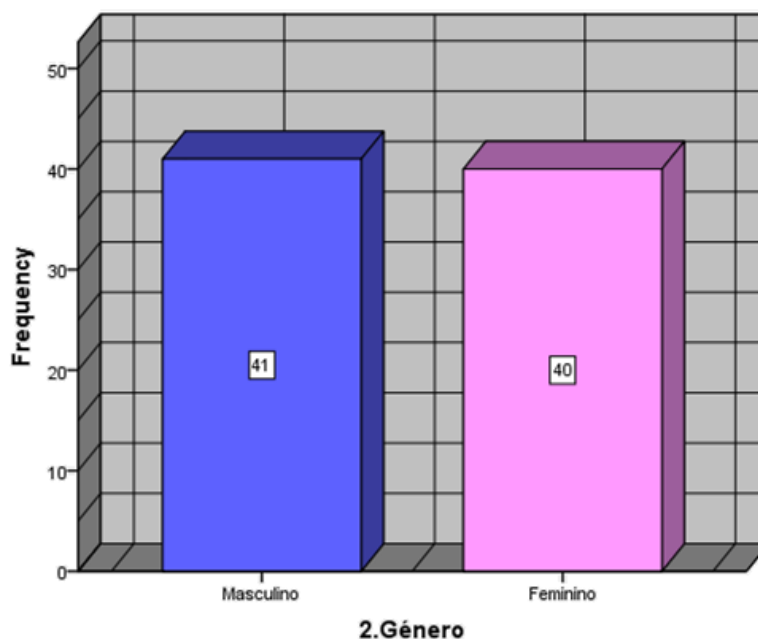
Gráfico 1: Idade



Relativamente à idade dos discentes inquiridos, através da leitura do gráfico 1 podemos constatar que 34,57% possuem idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos e 65,43% têm mais de 18 anos, não havendo nenhum dos discentes inquiridos com idade inferior a 16 anos.

6.1.2. Género

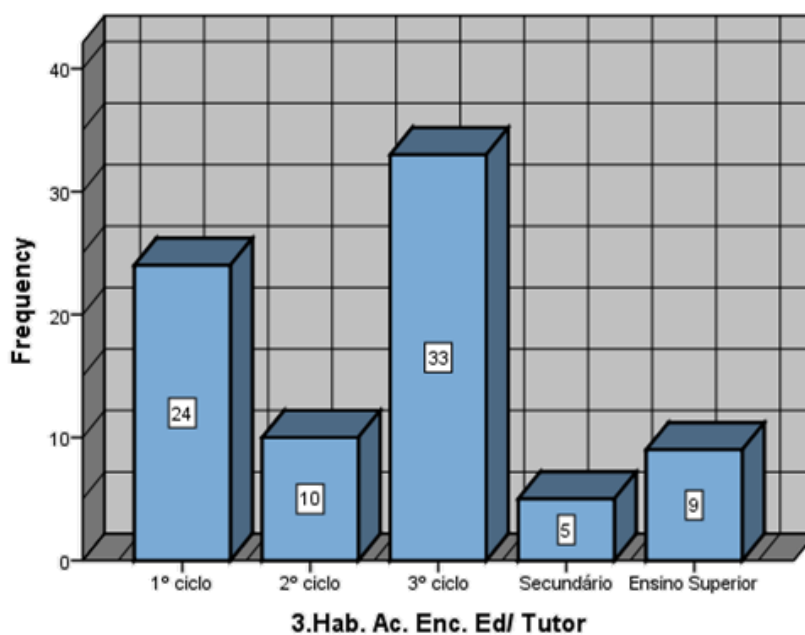
Gráfico 2: Género



Por observação do gráfico 2, constatou-se que 41 dos inquiridos são do sexo masculino (50,6%) e 40 do sexo feminino (49,4 %), podemos dizer que a amostra é homogénea.

6.1.3. Habilitações literárias do Encarregado de Educação/Tutor

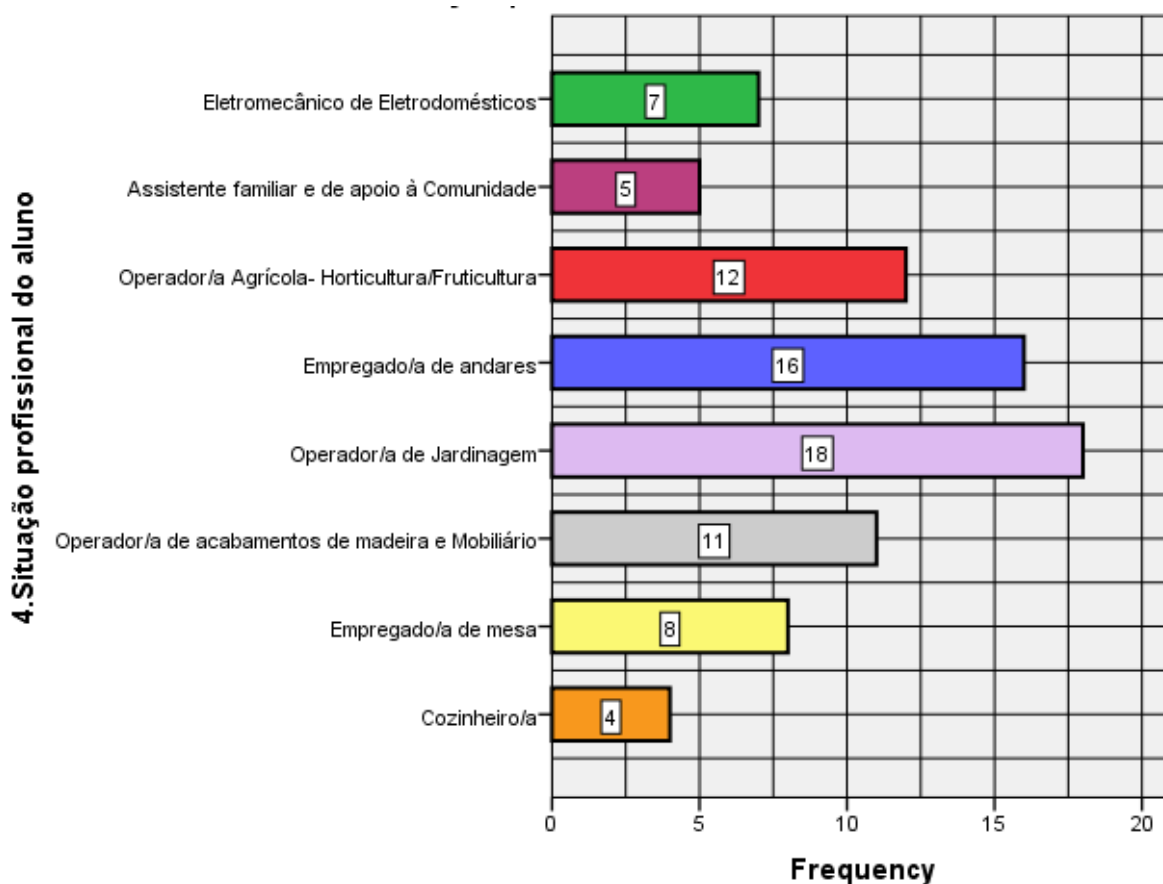
Gráfico 3: Habilitações literárias do Encarregado de Educação/tutor



Pela análise do gráfico 3 podemos constatar que as habilitações literárias dos Encarregados de Educação/ Tutores dos discentes são distribuídas pela seguinte ordem: 3º ciclo (40,7%), 1º ciclo (29,6%), 2º ciclo (12,3%), ensino superior (11,10%) e secundário (6,20%).

6.1.4. Situação profissional- Que curso profissional estás a frequentar?

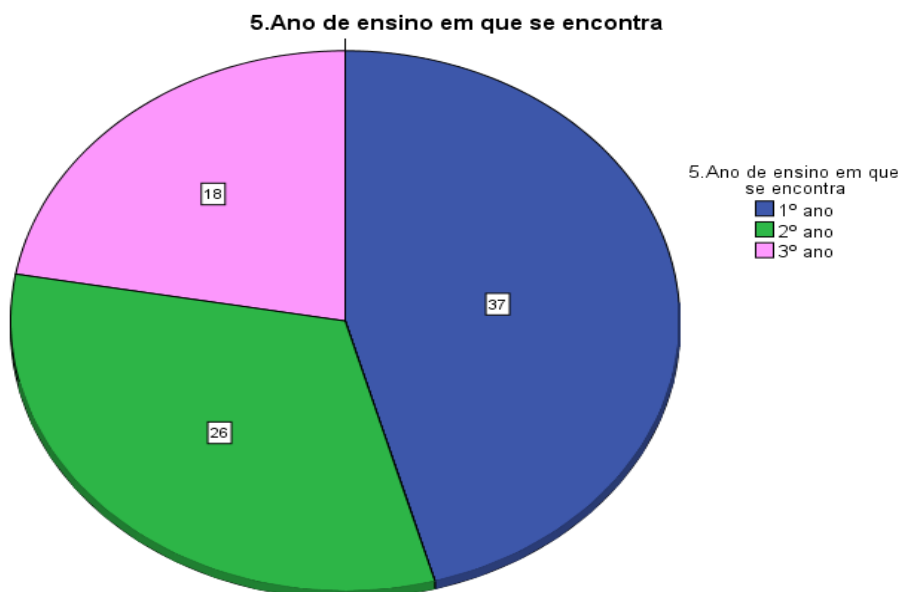
Gráfico 4: Curso profissional que frequenta



Relativamente à situação profissional dos inquiridos, verificamos que os cursos com maior frequência são Operador/a de Jardinagem com 22,2% e Empregado/a de andares com 19,8%, seguindo Operador/a Agrícola- Horticultura/Fruticultura com 14,80%, Operador/a de acabamentos de madeira e mobiliário com 13,60%, Empregado/a de mesa com 9,9%, Eletromecânico de eletrodomésticos com 8,6%, Assistente familiar e de apoio à Comunidade com 6,2 % e Cozinheiro com 4,9%.

6.1.5. Experiência Profissional

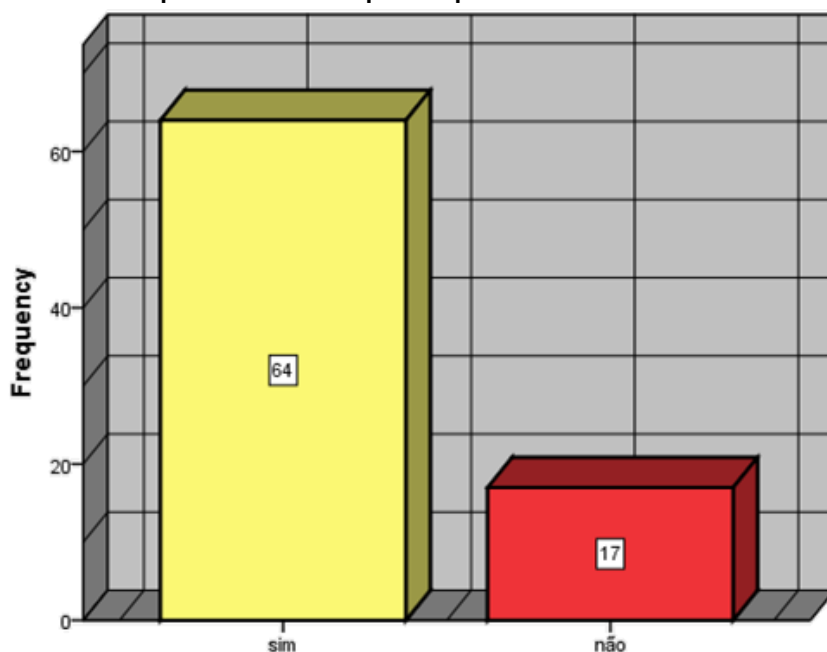
Gráfico 5: Ano que se encontra no curso profissional



Pela análise do gráfico 5 constatou-se que a maioria dos inquiridos, 37 discentes (45,7%) frequência o 1º ano do curso profissional, seguindo o 2º ano com 26 discentes (32,1%), e 3º ano com 18 discentes (21,5%).

6.1.6. Ingressão no curso que ambiciona

Gráfico 6: Frequência do curso que sempre ambicionou

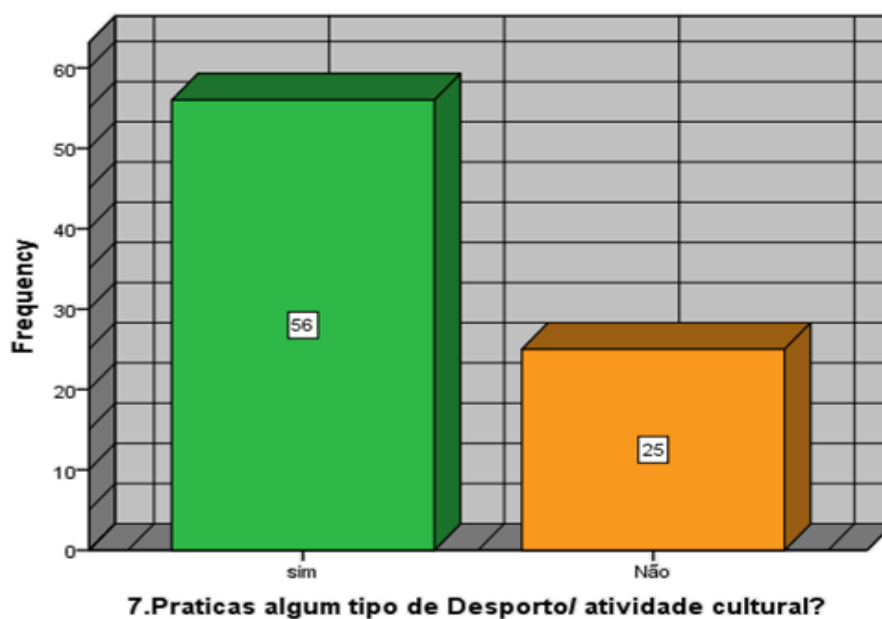


6. Estás no curso profissional que sempre ambicionaste?

Constatamos que a grande maioria dos inquiridos está no curso que sempre ambicionou com 79%.

6.1.7. Atividades ocupacionais

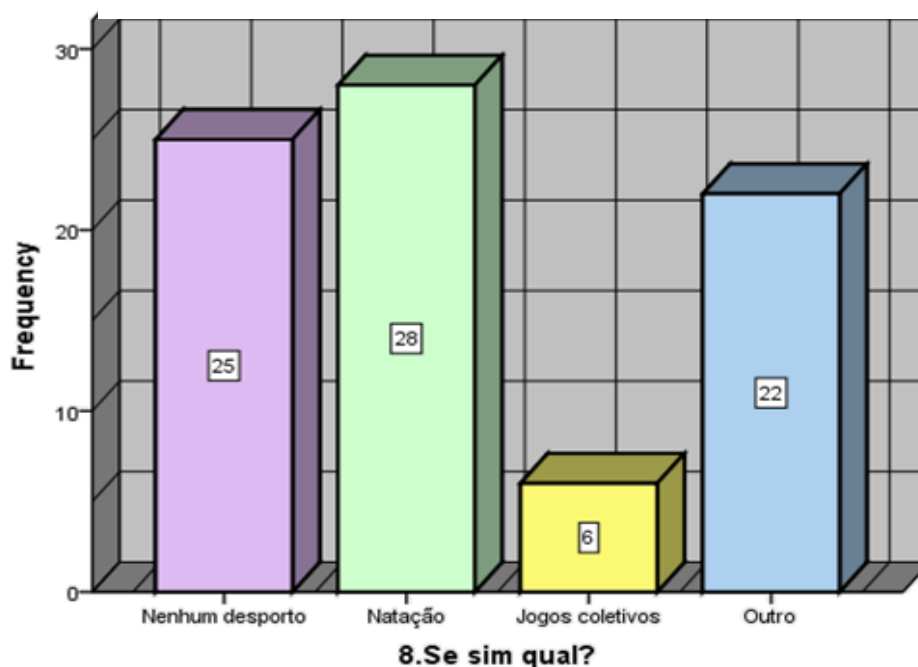
Gráfico 7: Prática de Desporto/ atividade cultural



Relativamente às atividades ocupacionais verificamos que a maioria dos inquiridos (69,1%) praticam algum tipo de desporto/atividade cultural.

6.1.8. Que atividade pratica.

Gráfico 8: Pratica algum desporto/atividade cultural



Pela observação do gráfico constatou-se que a atividade mais praticada é a natação com 34,6%, seguido de outra atividade com 27,2% e cerca de 7,4% dos inquiridos jogam jogos coletivos.

6.2. Apresentação e análise dos resultados das afirmações do questionário baseado na escala de Lickert.

Tabela 2:Análise estatística da 1ª afirmação.

P1.Inclusão não é o direito do individuo ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Totalmente	1	1,2	1,2	1,2
Concordo	4	4,9	4,9	6,2
Valid Discordo	46	56,8	56,8	63,0
Discordo Totalmente	30	37,0	37,0	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Na tabela 1 um podemos aferir que a grande maioria dos inquiridos discordam ou discordam totalmente (93,8%) com a afirmação, em que afirma que a inclusão não é o direito do individuo ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Podemos concluir que a maioria dos jovens com DID ligeira têm uma noção correta da Inclusão.

Tabela 3:Análise estatística da 2ª afirmação.

P2.A inclusão na sociedade implica o estabelecimento de relações sociais, cria novos laços, amizades e implementa novas rotinas.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não concordo nem discordo	1	1,2	1,2	1,2
Concordo	42	51,9	51,9	53,1
Valid Concordo Totalmente	38	46,9	46,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 2 podemos concluir que a maioria concorda com a afirmação, tendo apenas um inquirido respondido que não concordava nem discordava. O que leva a aferir que os inquiridos têm plena noção do que a inclusão na sociedade lhe permitirá.

Tabela 4: Análise estatística da 3ª afirmação.

P3.A aceitação e o espírito de ajuda promovem a socialização, aumentam a autoestima e o sucesso na inclusão.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	53	65,4	65,4	65,4
Valid Concordo Totalmente	28	34,6	34,6	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Em análise da tabela 3 podemos concluir que todos os inquiridos concordam com a afirmação, o que nos leva a aferir que estes sabem que a aceitação e o espírito de ajuda promovem a socialização, aumentando a autoestima, contribuindo assim para o sucesso na inclusão.

Tabela 5: Análise estatística da 4ª afirmação.

P4.A sociedade não está preparada para receber a diferença.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Totalmente	6	7,4	7,4	7,4
Concordo	5	6,2	6,2	13,6
Valid Não concordo nem discordo	33	40,7	40,7	54,3
Discordo	25	30,9	30,9	85,2
Discordo Totalmente	12	14,8	14,8	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 4 verificamos que 40,7% não concorda nem discorda com a afirmação - A sociedade não está preparada para receber a diferença – existe uma grande parte da população inquirida que ainda não apresenta opinião acerca da afirmação. Há uma maior tendência dos inquiridos a discordar (30,9%) ou a discordar totalmente (14,8%) da afirmação. Apenas 13,6% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente com a afirmação. Daqui podemos concluir a opinião dos inquiridos está bastante dividida quanto à sociedade estar ou não preparada para receber a diferença.

Tabela 6: Análise estatística da 5ª afirmação.

P5.A sociedade de hoje aceita as diferenças e valoriza-as.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	7	8,6	8,6	8,6
Discordo	9	11,1	11,1	19,8
Não concordo nem discordo	12	14,8	14,8	34,6
Concordo	46	56,8	56,8	91,4
Concordo Totalmente	7	8,6	8,6	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Em análise da tabela 5 podemos constatar que a maioria dos inquiridos (65,4%) concorda ou concorda totalmente com a afirmação em que a sociedade de hoje aceita as diferenças e as valoriza, contudo ainda há alguma indecisão no que concerne a esta questão, não concordando nem discordando, existindo mesmo inquiridos que acham que a sociedade (19,7%) não aceita as diferenças nem as valoriza.

Tabela 7: Análise estatística da 6ª afirmação.

P6.A formação profissional não constitui uma etapa determinante na inclusão no mercado de trabalho.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Totalmente	3	3,7	3,7	3,7
Concordo	3	3,7	3,7	7,4
Não concordo nem discordo	6	7,4	7,4	14,8
Discordo	40	49,4	49,4	64,2
Discordo Totalmente	29	35,8	35,8	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Em análise à tabela 6 a maioria dos inquiridos discorda ou discorda totalmente (85,2%) da afirmação, o que nos leva a aferir que a grande maioria dos discentes são da opinião de que a formação profissional é uma etapa determinante na inclusão no mercado de trabalho.

Tabela 8: Análise estatística da 7ª afirmação.

P7.O mercado de trabalho não procura pessoas qualificadas para o serviço.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Totalmente	6	7,4	7,4	7,4
Concorde	18	22,2	22,2	29,6
Não concorde nem discordo	36	44,4	44,4	74,1
Discorde	19	23,5	23,5	97,5
Discorde Totalmente	2	2,5	2,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Relativamente à análise da tabela 7 constatamos que 44,4% dos inquiridos não concorda nem discorda relativamente, não tendo uma opinião formada acerca da afirmação de que a sociedade não procura pessoas qualificadas para o serviço, 25% discorda ou discorda totalmente da afirmação e 29,6% concorda. Retiramos a conclusão de que a opinião dos inquiridos está muito dividida em relação à inclusão na sociedade em função da qualificação profissional.

Tabela 9: Análise estatística da 8ª afirmação.

P8.A formação profissional é uma mais-valia para a inclusão no mercado de trabalho.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discorde	1	1,2	1,2	1,2
Não concorde nem discordo	4	4,9	4,9	6,2
Valid Concorde	38	46,9	46,9	53,1
Concorde Totalmente	38	46,9	46,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Após a análise a tabela 8 constata-se que a grande maioria dos inquiridos (93,8%) diz concordar ou concordar totalmente que a formação profissional é uma mais-valia para a inclusão na sociedade.

Tabela 10: Análise estatística da 9ª afirmação.

P9. Após a conclusão do curso profissional o indivíduo não se sente preparado para ingressar no mercado de trabalho.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Totalmente	5	6,2	6,2	6,2
Concorde	13	16,0	16,0	22,2
Não concordo nem discordo	25	30,9	30,9	53,1
Discordo	33	40,7	40,7	93,8
Discordo Totalmente	5	6,2	6,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da tabela 9 podemos aferir que 30,9% não concorda nem discorda com a afirmação, de que após a conclusão do curso profissional o indivíduo não se sente preparado para ingressar na sociedade, 22,2% concorda ou concorda totalmente com a afirmação e 46,9% discorda ou discorda totalmente. Grande parte dos inquiridos acha que o curso profissional lhe dá mais valências para poder ingressar no mercado de trabalho, embora uma parte, também significativa, ainda não possua uma opinião formada acerca dessas valências serem ou não uma mais-valia para a sua entrada no mercado de trabalho.

Tabela 11: Análise estatística da 10ª afirmação.

P10. A escola é muito mais do que ler e escrever.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	1,2	1,2	1,2
Não concordo nem discordo	6	7,4	7,4	8,6
Valid Concorde	42	51,9	51,9	60,5
Concorde Totalmente	32	39,5	39,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Após a leitura da tabela 10 verificamos que 90,4% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente com a afirmação – a escola é muito mais do que ler e escrever - podemos aferir então que para estes inquiridos a escola não tem um único papel.

Tabela 12: Análise estatística da 11ª afirmação.

P11.A aprendizagem não é mais facilitadora quanto mais sentido prático e funcional esta tiver na sociedade.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Totalmente	7	8,6	8,6	8,6
Concorde	5	6,2	6,2	14,8
Não concordo nem discordo	1	1,2	1,2	16,0
Discorde	46	56,8	56,8	72,8
Discorde Totalmente	22	27,2	27,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Na observação à tabela 11, podemos constatar que 84% dos inquiridos discordam ou discordam totalmente da afirmação - A aprendizagem não é mais facilitadora quanto mais sentido prático e funcional esta tiver na sociedade. Podemos aferir que, mais uma vez, a maioria dos inquiridos dão real valor à aprendizagem, sem que esta seja estanque e somente utilizada num sentido, ou seja, quanto mais funcional esta for mais facilitadora será para a sua utilidade na inclusão na sociedade.

Tabela 13: Análise estatística da 12ª afirmação.

P12.Um bom professor faz toda a diferença na formação de um aluno.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo nem discordo	3	3,7	3,7	3,7
Concorde	48	59,3	59,3	63,0
Concorde Totalmente	30	37,0	37,0	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 12 verifica-se que a grande maioria dos inquiridos (96,3%) concordam ou concordam totalmente com a afirmação que diz que um bom professor faz toda a diferença na formação de um aluno. Há apenas 3 inquiridos que dizem não ter opinião formada acerca da afirmação. Podemos tirar a ilação de que a totalidade dos inquiridos dá um papel importante aos professores na sua formação em função do seu profissionalismo.

Tabela 14: Análise estatística da 13ª afirmação.

P13.A família que aceita as diferenças proporciona uma maior integração do seu educando na sociedade.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo nem discordo	9	11,1	11,1	11,1
Concordo	50	61,7	61,7	72,8
Concordo Totalmente	22	27,2	27,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 13 verifica-se que 88,9%, afirmam concordar ou concordar totalmente com a afirmação de que a família que aceita as diferenças proporciona uma maior inclusão do seu educando na sociedade. Existindo apenas 11,1% dos inquiridos que diz não concordar ou discordar com a afirmação. Podemos então concluir que a maioria dos inquiridos dá um real valor à família e que esta é um agente impulsionador, quando aceita a diferenças dos seus educandos, para a sua inclusão na sociedade.

Tabela 15: Análise estatística da 14ª afirmação.

P14.A família em nada influência na inclusão na sociedade.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	14	17,3	17,3	17,3
Concordo	7	8,6	8,6	25,9
Não concordo nem discordo	29	35,8	35,8	61,7
Discordo	22	27,2	27,2	88,9
Discordo Totalmente	9	11,1	11,1	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 14 constata-se que 35,8% dos inquiridos não tem opinião formada acerca da afirmação - A família em nada influência na inclusão na sociedade. Retira-se a ilação de que a opinião é divergente, aceita-se que a família é importante na inclusão (pela análise da tabela 13), mas que esta poderá ou não influenciar na sua inclusão na sociedade, dado que 25,9 % concorda ou concorda totalmente e 38,3% diz discordar ou discordar totalmente.

Tabela 16: Análise estatística da 15ª afirmação.

P15.Um jovem que esteja bem integrado no seu grupo de amigos tem mais no sucesso no campo afetivo.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	2,5	2,5	2,5
Discordo	6	7,4	7,4	9,9
Não concordo nem discordo	3	3,7	3,7	13,6
Concordo	45	55,6	55,6	69,1
Concordo Totalmente	25	30,9	30,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 15 constata-se que a maioria dos inquiridos (86,5%) afirma concordar ou concordar totalmente com a afirmação, em que um jovem que esteja bem integrado no seu grupo de amigos tem mais sucesso na inclusão da sociedade. Apenas 3,7% diz não concordar nem discordar e 9,9% diz discordar ou discordar totalmente. Concluimos assim que a maioria dos inquiridos dão real valor à pertença de um grupo social e que estas serão uma mais-valia para a sua inclusão na sociedade.

Tabela 17: Análise estatística da 16ª afirmação.

P16.As relações sociais em nada beneficiam o indivíduo na inclusão na sociedade.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Totalmente	20	24,7	24,7	24,7
Concordo	14	17,3	17,3	42,0
Não concordo nem discordo	14	17,3	17,3	59,3
Discordo	22	27,2	27,2	86,4
Discordo Totalmente	11	13,6	13,6	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 16 verifica-se que a opinião não é unânime quanto à concordância ou discordância com a afirmação, dado que 42% dos inquiridos afirmam que concordam ou concordam totalmente com a afirmação e 40,8% afirmam discordar ou discordar totalmente. Cerca de 17,3 % dos inquiridos não apresentarem uma opinião formada acerca da afirmação, uma vez que não concordam nem discordam. Concluimos então que há um enorme díspar de opinião, mas que grande parte, apesar de ser ligeira,

não dá real importância às relações sociais como um agente facilitador da sua inclusão na sociedade.

Tabela 18: Análise estatística da 17ª afirmação.

P17. Um indivíduo que se sinta bem consigo próprio e com a sua vida é uma mais-valia para o sucesso da inclusão na sociedade.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	2,5	2,5	2,5
Discordo	2	2,5	2,5	4,9
Não concordo nem discordo	4	4,9	4,9	9,9
Concordo	38	46,9	46,9	56,8
Concordo Totalmente	35	43,2	43,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Da análise da tabela 17 verifica-se que quase a totalidade dos inquiridos concorda ou concorda totalmente (90,1%) com a afirmação em que o indivíduo que se sinta bem consigo próprio e com a sua vida é uma mais-valia para o sucesso da inclusão na sociedade. Verificamos assim que os indivíduos inquiridos consideram que o facto de estar bem consigo próprio e acreditarem que serão capazes será um agente impulsionador para a sua inclusão na sociedade.

Tabela 19: Análise estatística da 18ª afirmação.

P18. Um indivíduo com formação profissional, com boas relações sociais e familiares e bem afetivamente não lhe dá o acesso direto à inclusão na sociedade.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Totalmente	7	8,6	8,6	8,6
Concordo	18	22,2	22,2	30,9
Não concordo nem discordo	18	22,2	22,2	53,1
Discordo	30	37,0	37,0	90,1
Discordo Totalmente	8	9,9	9,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Em análise à tabela 18 verifica-se que as opiniões divergem, existem 22,2% que afirmam não concordar nem discordar com a afirmação, 46,6% afirmam discordar ou discordar totalmente, 30,8% diz concordar ou concordar totalmente. Podemos aferir que

grande parte dos inquiridos acham que um indivíduo com formação profissional, com boas relações sociais e familiares e bem afetivamente não lhe dá o acesso direto à inclusão na sociedade.

Tabela 20: Análise estatística da 19ª afirmação.

P19.Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais tem os mesmos sonhos e ideais para o futuro que os outros indivíduos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	3	3,7	3,7	3,7
Discordo	12	14,8	14,8	18,5
Não concordo nem discordo	9	11,1	11,1	29,6
Concordo	24	29,6	29,6	59,3
Concordo Totalmente	33	40,7	40,7	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Em análise à tabela 19 verifica-se que 60,2% concorda ou concorda totalmente com a afirmação, 11,1% não concorda nem discorda e 28,5% discorda ou discorda totalmente da afirmação. Conclui-se assim que os inquiridos são de opinião de que o facto de revelarem Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais não será sinónimo de diferença em sonhar e ter ideais para o futuro.

Tabela 21: Análise estatística da 20ª afirmação.

P20.Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais possui mais dificuldades na inclusão da sociedade.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Totalmente	2	2,5	2,5	2,5
Concordo	11	13,6	13,6	16,0
Não concordo nem discordo	18	22,2	22,2	38,3
Discordo	35	43,2	43,2	81,5
Discordo Totalmente	15	18,5	18,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Em análise da tabela 20 conclui-se que a maioria dos inquiridos (62,7%) discorda ou discorda totalmente com a afirmação, em que um indivíduo com dificuldades intelectuais

e desenvolvimentais possui mais dificuldades na inclusão da sociedade. Existem 16,1% dos inquiridos que dizem concordar e 22,2 % afirma não concordar nem discordar com a afirmação. Daqui verifica-se que os inquiridos lutam pela igualdade de direitos na inclusão da sociedade.

Tabela 22: Análise estatística da média e do somatório das 20 afirmações

Statistics			
		Média	somatório
N	Valid	81	81
	Missing	0	0
Mean		3,8068	76,2840
Minimum		3,15	65,00
Maximum		4,95	99,00

Em análise à tabela 22 podemos aferir que a maioria dos sujeitos inquiridos revela ter expectativas favoráveis à sua inclusão na sociedade, uma vez que numa escala de 0 a 100, dos dados retirados das 20 afirmações da escala de Lickert dos questionários apresentam uma $\bar{X}=76,28$, correspondente a $\bar{X}=3,80$, numa escala de 0 a 5, o que é representativo de mais de $\frac{3}{4}$ de respostas favoráveis às expectativas. Dando continuidade à análise também se pode concluir que a média das afirmações nunca obteve valores inferiores a 3,15 e superiores a 4,95.

6.3. Apresentação e análise dos resultados das hipóteses elaboradas

6.3.1. H1- Os jovens com DID ligeira com mais de 18 anos têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os de idade inferior.

Tabela 23: Teste Kruskal – Wallis para as expetativas face à inclusão na sociedade em função da idade

Ranks				Test Statistics ^{a,b}	
	1.Idade	N	Mean Rank		somatório
somatório	De 16 a 18 anos	28	36,89	Chi-Square	1,309
	Mais de 18 anos	53	43,17	df	1
	Total	81		Asymp. Sig.	,252

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 1.Idade

Observamos, conforme a tabela 23, que os sujeitos com mais de 18 anos de idade ($\bar{X}=43,17$) têm expectativas mais favoráveis à sua inclusão do que os sujeitos com menos idade ($\bar{X}=36,89$). Contudo estas diferenças não são estatisticamente significativas ($X^2=1,309$; $p=0,252$).

6.3.2. H₂ - As expectativas dos rapazes com DID ligeira são mais favoráveis do que as das raparigas face à sua inclusão na sociedade.

Tabela 24: Teste U de Mann-Whitney para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do género

Ranks					Test Statistics ^a	
	2.Género	N	Mean Rank	Sum of Ranks		somatório
somatório	Masculino	41	42,95	1761,00	Mann-Whitney U	740,000
	Feminino	40	39,00	1560,00	Wilcoxon W	1560,000
	Total	81			Z	-,758
					Asymp. Sig. (2-tailed)	,448

a. Grouping Variable: 2. Género

Verificando a tabela 24 constatamos que os sujeitos do sexo masculino ($\bar{X}=42,95$) apresentam uma expectativa mais favorável face à inclusão, comparativamente com os

sujeitos do sexo feminino (\bar{X} =39). No entanto, não se pode afirmar que esta diferença seja estatisticamente significativa ($U= 740,00$; $p= 0,448$).

6.3.3. H₃- As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são mais favoráveis quanto maiores forem as habilitações académicas dos seus encarregados de educação/tutores.

Tabela 25: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função das habilitações literárias do Encarregado de Educação/Tutor

Ranks				Test Statistics ^{a,b}	
	3.Hab. Ac. Enc. Ed/ Tutor	N	Mean Rank		somatório
somatório	1º ciclo	24	33,29	Chi-Square	12,667
	2º ciclo	10	31,90	df	4
	3º ciclo	33	43,82	Asymp. Sig.	,013
	Secundário	5	37,80	a. Kruskal Wallis Test	
	Ensino Superior	9	63,11		
	Total	81		b. Grouping Variable: 3.Hab. Ac. Enc. Ed/ Tutor	

Em análise à tabela 25 constatamos que os inquiridos que têm encarregados de educação/tutores com mais habilitações literárias, nomeadamente, Ensino Superior (\bar{X} =63,11), são os que apresentam expectativas mais favoráveis à inclusão na sociedade. Por outro lado os que apresentam expectativas menos favoráveis são os inquiridos que têm como encarregado de educação/tutor as habilitações literárias do 2º Ciclo (\bar{X} =31,90). Continuando a análise da mesma tabela, verificamos que as diferenças, citadas anteriormente são estatisticamente significativas ($X^2=12,667$; $p=0,013$).

6.3.4. H₄. As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade variam consoante o curso profissional que frequentam.

Tabela 26: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do curso que frequenta – dos inquiridos de Aveiro

Ranks				Test Statistics ^{a,b}	
	4.Situação profissional do aluno	N	Mean Rank		somatório
somatório	Assistente familiar e de apoio à Comunidade	5	8,50	Chi-Square	2,647
	Eletromecânico de Eletrodomésticos	7	5,07	Df	1
	Total	12		Asymp. Sig.	,104

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable:
4.Situação profissional do aluno

Tabela 27: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do curso que frequenta – dos inquiridos de Viseu

Ranks				Test Statistics ^{a,b}	
	4.Situação profissional do aluno	N	Mean Rank		RSUM
RSUM	Cozinheiro/a	4	16,75	Chi-Square	32,453
	Empregado/a de mesa	8	48,84	Df	5
	Operador/a de acabamentos de madeira e Mobiliário	10	21,70	Asymp. Sig.	,000
	Operador/a de Jardinagem	19	53,69		
	Empregado/a de andares	16	34,81		
	Operador/a Agrícola-Horticultura/Fruticultura	12	18,04		
	Total	69			

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable:
4.Situação profissional do aluno

Na validação desta hipótese tornou-se pertinente que a mesma tenha sido feita por instituição, nomeadamente, APPACDM DE Aveiro e Viseu, dado que os cursos que frequentam serem diferentes e as parcerias com as instituições de empregabilidade também.

Analisando a tabela 26, referente à instituição de APPACDM de Aveiro, constatamos que as diferenças, entre as expectativas dos sujeitos, consoante a frequência

do curso, não são estatisticamente significativas ($X^2=2,647$; $p=0,104$), embora os sujeitos que frequentam o curso de Assistente familiar e de apoio à Comunidade ($\bar{X}=8,50$) apresentam expectativas mais favoráveis do que os sujeitos que frequentam o curso de Eletromecânico de Eletrodomésticos ($\bar{X}=5,07$).

Relativamente à instituição de APPACDM de Viseu, podemos concluir que as diferenças são estatisticamente significativas ($X^2=32,453$; $p=0,000$), em função do curso que frequentam, conforme constam os dados da tabela 27. Os sujeitos que apresentam expectativas mais favoráveis face à sua inclusão são os que frequentam o curso de Operador/a de jardinagem ($\bar{X}=53,69$), em contrapartida os que frequentam o curso de cozinheiro/a são os que evidenciam expectativas menos favoráveis ($\bar{X}=16,75$).

6.3.5. H₅ - As expectativas dos jovens com DID ligeira que estão a frequentar o terceiro ano do curso profissional são mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os que frequentam o primeiro ano.

Tabela 28: Teste Kruskal – Wallis para as expectativas face à inclusão na sociedade em função do ano de ensino em que se encontra.

Ranks			Test Statistics ^{a,b}	
	5.Ano de ensino em que se encontra	N	Mean Rank	somatório
somatório	1º ano	37	34,54	Chi-Square 7,341
	2º ano	26	42,08	df 2
	3º ano	18	52,72	Asymp. Sig. ,025
	Total	81		

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping
Variable: 5.Ano de ensino em que se encontra

Examinando os dados da tabela 28, podemos afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=7,341$; $p=0,025$), nas expectativas face à inclusão dos jovens com DID ligeira na Sociedade em função do ano de ensino que frequenta. Sendo que, quanto maior o nível de ensino, mais favoráveis são as expectativas, nomeadamente, os sujeitos que apresentam expectativas mais favoráveis são os que frequentam o 3º ano ($\bar{X}=52,72$) e menos favoráveis os do 1º ano ($\bar{X}=34,54$).

6.3.6. H₆- Os jovens com DID ligeira que estão a frequentar o curso que sempre ambicionaram têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que não frequentam.

Tabela 29: Teste U de Mann-Whitney para as expectativas face à inclusão na sociedade em função da frequência do curso que sempre ambicionou

Ranks				Test Statistics ^a	
	6.Estás no curso profissional que sempre ambicionaste?	N	Mean Rank	Sum of Ranks	somatório
somatório	sim	64	37,34	2389,50	Mann-Whitney U 309,500
	não	17	54,79	931,50	Wilcoxon W 2389,500
	Total	81			Z -2,728
					Asymp. Sig. (2-tailed) ,006

a. Grouping Variable: 6.Estás no curso profissional que sempre ambicionaste?

Observamos, na tabela 29, que os sujeitos que não estão no curso profissional que sempre ambicionaram (\bar{X} =54,79), apresentam expectativas mais favoráveis do que os sujeitos que o frequentam. Continuando a análise, podemos afirmar que estas diferenças são estatisticamente significativas (U= 309, 500; p= 0,006).

6.3.7. H₇- Os jovens com DID ligeira que praticam desporto/atividade cultural têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que não praticam.

Tabela 30: Teste U de Mann-Whitney para as expectativas face à inclusão na sociedade em função da prática de desporto/ atividade cultural

Ranks				Test Statistics ^a	
	7.Praticas algum tipo de Desporto/ atividade cultural?	N	Mean Rank	Sum of Ranks	somatório
somatório	sim	56	44,59	2497,00	Mann-Whitney U 499,000
	Não	25	32,96	824,00	Wilcoxon W 824,000
	Total	81			Z -2,059
					Asymp. Sig. (2-tailed) ,039

a. Grouping Variable: 7. Praticas algum tipo de Desporto/ atividade cultural?

Existem diferenças estatisticamente significativas (U= 499, 00; p= 0,039), nas expectativas face à inclusão dos jovens com DID ligeira, em função da prática do Desporto/ atividade cultural, conforme os dados apresentados na tabela 30. Podemos afirmar que o

sujeito que pratica desporto/atividade cultural ($\bar{X}=44,59$), tem expectativas mais favoráveis do que aqueles que não praticam ou não possuem uma atividade cultural ($\bar{X}=32,96$).

Capítulo 7 – Discussão dos Resultados

7.1. Discussão dos Resultados Obtidos

Neste ponto do trabalho pretendemos fazer uma síntese dos aspetos mais significativos detetados na análise de dados, assim como, dar resposta aos objetivos gerais e específicos delineados no início deste estudo e comprovar ou refutar as nossas hipóteses. Tem ainda como propósito, inferir e estabelecer associações no contexto da análise efetuada com base no levantamento bibliográfico.

Iniciamos por caracterizar a amostra que se diz ser bastante homogênea, uma vez que foram inquiridos 41 alunos do sexo masculino e 40 do sexo feminino (gráfico 2), com idades compreendidas entre os dezasseis e mais de dezoito anos (gráfico 1), estando em conformidade com Decreto -Lei 247/89 de 5 de Agosto, no art.º 7, que define os 16 anos como idade mínima para a ingressão, de pessoas com deficiência, na formação profissional.

Analisando os gráficos 1 e 5, constatamos que 65,43% dos sujeitos possuem mais de dezoito anos (gráfico 1), o que nos levaria a aferir que a maioria, tendo entrado aos 16 anos, estaria no final do curso, mas tal não é verificado pela análise do gráfico 5, uma vez que apenas 21,5% dos inquiridos se encontra no ano terminal da sua formação profissional, estando 45,7% no 1º ano e 32,1% no 2º ano. Daqui poderemos tirar várias ilações, nomeadamente, de que os alunos na sua maioria, não entraram com 16 anos na formação profissional dado terem tido algumas retenções no seu percurso escolar anterior, ou mesmo terem ficado retidos algumas vezes nos anos da sua formação profissional, e até mesmo, os mais exigentes para com a sua formação, estejam já a tirar um segundo curso.

Todas estas ilações são plausíveis de acontecimento, dado que segundo a American Psychiatric Association (2002) esclarece que a DID ligeira é, aproximadamente, equivalente à categoria pedagógica “educável”, apresentando algumas limitações a nível cognitivo, mas conseguindo, com algumas dificuldades, adquirir conhecimentos académicos ao nível do 9º ano de escolaridade, justificando assim possíveis retenções ao longo do seu percurso escolar.

Seguidamente, analisamos as habilitações académicas dos Encarregados de Educação/tutores (gráfico 3) dos sujeitos inquiridos em que se constata que a maioria destes possui o 3º ciclo (40,7%), seguindo o 1º ciclo (29,6%), o 2º ciclo (12,3%), o ensino superior (11,10%) e secundário (6,20%), destacando-se assim a existência de alguma formação académica na maioria dos encarregados de educação/ tutores. Tendo em conta que os encarregados de educação e tutores, sejam os primeiros, pertencentes à

“comunidade família” e os segundos sendo ou não pertencentes tenham as mesmas intenções que os primeiros, e sendo a família o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação, a sua formação é uma mais-valia, para poder estar mais bem preparado e informado no sentido de aplicar os seus conhecimentos no saber e interagir com a “diferença” do seu educando, ajustando as suas atitudes em função das necessidades evidenciadas.

Dando continuidade à caracterização da amostra, podemos aferir, pela análise do gráfico 6 que a maioria dos sujeitos ingressa no curso que sempre ambicionou (79%). O curso que revela maior frequência (gráfico 4), na APPACDM de Viseu, é o – Operador/a de Jardim com 18 sujeitos, seguido do curso – Empregado/a de andares com 16 sujeitos, Operador/a Agrícola- Horticultura/Fruticultura com 12, Operador/a de acabamentos de madeira e mobiliário com 11, Empregado/a de mesa com 8 e cozinheiro com 4. Tendo sido a cidade de Viseu eleita pelo segundo ano consecutivo, a melhor cidade para se viver, pela Deco, por apresentar o melhor sistema viário, os passeios mais limpos, os jardins mais bem tratados e cuidados e ciclovias, não foi nenhuma surpresa que o curso que apresente maior frequência tenha sido o de Operador/ de Jardinagem. Relativamente à frequência dos cursos da APPACDM de Aveiro, o curso de Eletromecânico de eletrodomésticos possui maior adesão do que o de Assistente familiar e de apoio à Comunidade.

Podemos também concluir, em análise aos gráficos 7 e 8, que a maioria dos inquiridos pratica desporto e ou atividade cultural (69,1%), sendo a prática mais frequentada a da natação (34,6%). Daqui podemos tirar a ilação de que estes sujeitos gostam de que o desporto faça parte da sua vida diária, sendo uma mais-valia para as suas relações sociais, assim como, e não menos importante, para a sua saúde e bem-estar. Dado que é na relação com o outro, numa atividade de lazer comum, ou não, que este, por intermédio da linguagem, acaba por constituir-se enquanto sujeito.

Ao analisarmos as afirmações presentes no questionário, verificamos que os sujeitos inquiridos, quase na sua totalidade (tabelas 2, 3, 4 e 18), apresentam uma conceção bastante satisfatória quanto à noção de inclusão, da sua aplicabilidade e do que esta necessita para que seja um sucesso. Ter uma noção satisfatória do que é necessário para que esta seja uma realidade das suas vidas será uma ferramenta valiosa para o seu sucesso futuro, remando assim, no sentido de obter a maioria dessas valências. Falar de inclusão obriga ao envolvimento de um coletivo de pessoas neste processo, desde comunidade educativa, em que se destaca a ação dos professores e dos pais/encarregados de educação/tutores, assim como, a envolvimento do meio, nomeadamente dos órgãos da administração de saúde, autárquicos, empresariais, etc.,

numa ação multidisciplinar devidamente coordenada. Já dizia Rodrigues (2003:95) cit. por Correia (2011) “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença....”

Segundo Santos e Morato (2002), a população com DID ainda se encontra sujeita ao isolamento e rejeição, mais devido à adoção de condutas sociais consideradas inadequadas do que por insucesso nas atividades realizadas.

O facto é que a sociedade ainda não aceita nem valoriza da melhor forma as diferenças. Pois são as atitudes e valores que tornam uma sociedade igual a si mesma e diferente de qualquer outra. São eles que tornam uma sociedade rica de tradições.

A opinião dos sujeitos inquiridos vai ao encontro das ideias do autor supramencionado, embora apresentem percentagens de 40,7% de não concordância ou concordância, evidenciando muitas dúvidas quanto à sociedade estar ou não preparada para receber a diferença (tabela 5). Em contrapartida a tabela 6, indica-nos que os mesmos, cerca de 65,4%, concordam que a sociedade aceita as diferenças e valoriza-as.

A formação é, de acordo com Livério (2001), um dos instrumentos privilegiados para a inserção no mercado de trabalho de grupos com dificuldades a este nível. Neste sentido, a formação profissional afigura-se essencial não apenas para a aquisição de competências técnicas (aprendizagem de uma profissão e relacionadas com o saber fazer), mas também competências sociais (comportamentos, criação de expectativas e atitudes que estão relacionados com o domínio do saber estar e do saber ser). Por análise às tabelas 7 e 9, podemos aferir que os inquiridos partilham da opinião de que a formação profissional é uma etapa determinante para a sua inclusão no mercado de trabalho. Contudo, não apresentam uma opinião formada (44,4%), relativamente a que este procure pessoas qualificadas para a realização dos serviços, tendo apenas ¼ dos inquiridos manifestado a opinião de que o mercado de trabalho procura pessoas qualificadas (tabela 8).

“A escola é muito mais do que ler e escrever”, mais de 90% dos sujeitos concorda com esta afirmação (tabela 11). O que nos leva a concluir que estes dão uma pluralidade de ações à escola, não a definindo como simples instrução, ensino, aprendizagem e formação, mas sim como um conjunto de processos que visam criar condições para que, todos nos tornemos capazes de granjear soluções para as nossas necessidades e aspirações. Dado que os objetivos do processo educativo prendem-se com a socialização e inclusão do indivíduo, ou seja, como refere Kellerhalls & Montandon (1991), cit. por Sousa (1998: 135), com “a adaptação às exigências da sociedade ou de uma comunidade em particular”.

Segundo Patrício (1993:35) “ uma escola enraizada na comunidade tira da comunidade a sua seiva e fortalece com esta seiva nova a própria comunidade. A realidade de que a escola começa na comunidade envolvente”. E para que a aprendizagem para esta realidade se torne verdadeira e significativa é importante que os dados concretos colhidos pelos alunos estejam na realidade circundante, pois são eles que estimulam a maturação intelectual e favorecem o desenvolvimento da personalidade, objetivos fundamentais da educação. Poderá, assim existir a necessidade de elaborar um currículo que seja funcional, devidamente adequado às características e particularidades de um determinado indivíduo. É uma estratégia curricular, que apesar de diferenciada e alternativa, assume contornos de qualidade e eficácia porque prepara o indivíduo em várias dimensões da vida sociocomunitária, promovendo excelentes transições para a vida ativa, traduzindo-se em bons níveis de qualidade de vida para esses cidadãos. Em análise da tabela 12, os inquiridos partilham da mesma opinião, de que a aprendizagem será mais facilitadora quanto mais sentido prático e funcional esta tiver na sociedade.

O sucesso das aprendizagens está dependente de vários intervenientes da comunidade educativa, mas está mais relacionado com a competência e perfil de um professor. Este como educador é uma pessoa que desempenha a sua função dentro e fora da sala de aula, a fim de prolongar o interesse da sociedade e da escola; é detentor de um papel relevante para inserção de jovens na sociedade, quer sejam “normais”, quer sejam diferentes; a ele cabe auxiliar o desenvolvimento dos alunos, no sentido de os integrar na sociedade, preparando- os para serem impulsionadores de mudanças, ou, simplesmente, para a elas se ajustarem. Um docente atual e do futuro, em consonância com uma filosofia Inclusiva, deve ter em atenção uma pedagogia cuidada, relativamente aos seus aprendizes, para que se desenvolvam de acordo com as suas potencialidades. “Um bom professor faz toda a diferença na formação do aluno”, sendo esta a afirmação 12 do questionário baseado na escala de Lickert, onde cerca de 96 % (tabela 13) dos inquiridos corroboraram com a afirmação, apresentando um conhecimento de que este é um indivíduo fulcral para que o seu sucesso seja uma realidade nas suas vidas e que este agente educativo poderá influenciar positivamente ou não as suas expectativas, indo ao encontro das ideias de Rosenthal e Jacobson cit por Leal (2007) que provaram que as expectativas dos professores influenciam os resultados obtidos pelos seus discentes.

A escola, os agentes educativos que nela intervêm, as relações sociais que dela advêm, a interação com o outro, tudo isto são pontos fulcrais na inclusão de qualquer indivíduo, mas passam a ser quase inatingíveis se a inclusão não começar no seio da sua família. Começando este agregado por aceitar as suas diferenças, nunca revelando

insegurança com a possibilidade de que este seu membro possa vir a ser rejeitado pela comunidade, porque se assim acontecer este indivíduo levantará imediatamente questões de insucesso, tanto em termos escolares, como futuramente, em termos profissionais, para além dos problemas de natureza efetiva. A família é espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afetos positivos e negativos entre todos os seus elementos (Flores, 1994 cit. in Correia, 2011), daí o ambiente familiar ser fundamental para que haja um equilíbrio na vida destes indivíduos, para que se apercebam da diferença entre os desejos e possibilidades e entre os direitos e deveres. “A família tem um papel crucial na construção dos projetos de vida, dos valores e crenças dos adolescentes.” (Wagner, Falckle & Meza, 1997 cit. in Silva, 2003).

E relativamente à importância da família como agente ativo na inclusão, em análise às tabelas 14 e 15, os sujeitos inquiridos vão ao encontro dos autores acima citados, concordando (88,9%) com o facto de que a inclusão será muito mais fácil se esta partir desde logo do ambiente familiar. Contudo, na tabela 15, revelam alguma insegurança (35,8%) ao concordarem ou não com a influência desta na sua inclusão na sociedade, tendo apenas 25,9% concordado que a família é uma agente influenciador positivamente. Podemos aferir que relativamente à importância da família e das relações sociais (tabela 17), estes sujeitos têm a noção de que a família é importante na sua formação e inclusão, mas não sabem até que ponto aquela pode ser uma influência positiva ou um agente facilitador para que a inclusão seja uma realidade.

Mediante o que foi apresentado anteriormente podemos depreender que os sujeitos inquiridos, são agentes com plena consciência das suas limitações, e de que destas podem advir algumas dificuldades para que a sua inclusão seja uma realidade. Possuem plena certeza de que a escola, os agentes que nela trabalham, a família, a sua formação profissional, as relações sociais são importantíssimas na sua realidade, até na formação enquanto pessoa e agente participativo na sociedade, mas não apresentam qualquer certeza quanto à utilidade destas na hora de serem autónomos, de governarem a sua vida independente, não têm a convicção de que estas serão uma mais-valia para que a sua inclusão na sociedade tenha um sucesso quase garantido.

Verifiquemos agora se as expectativas destes jovens com DID ligeira são ou não influenciadas pelos agentes interventivos na sua inclusão tendo em conta algumas variáveis, tais como, idade, género, habilitações literárias dos Encarregados de Educação/tutores, tipo de curso que frequentam, ano de ensino, frequência do curso que ambicionaram e na prática de desporto/ atividade cultural.

Assim, analisando as **expectativas dos jovens com DID Ligeira em função da idade** e conforme os resultados apresentados na tabela 23, verifica-se que os sujeitos com mais de 18 anos ($\bar{X}=43,17$) têm expectativas mais favoráveis à sua inclusão do que os sujeitos com menos idade ($\bar{X}=36,89$). Contudo estas diferenças não são estatisticamente significativas ($X^2=1,309$; $p=0,252$). Assim, os resultados dos testes realizados na aplicação informática SPSS não validam a **Hipótese 1** - “Os jovens com DID ligeira com mais de 18 anos têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os de idade inferior”, tendo que se aceitar a hipótese nula, ou seja, que a idade em nada influencia nas expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade.

Estes resultados não vão ao encontro do que defende Bandura (1986), que diz que a inclusão social realiza-se devido a interações contínuas que envolvem aspetos cognitivos, comportamentais e contextuais, ou seja, se um aluno tem um maior permanência na escola em contato com os outros, deverá adquirir relações sociais com mais facilidade, contribuindo assim para a elevação de expectativas relativamente à sua inclusão na sociedade. Em consonância com estes resultados, defende Fonseca (1998) que a inclusão social não é influenciada pela idade, dado que cada indivíduo terá o seu tempo de aprendizagem, sendo esta determinada pelo seu quociente de inteligência.

Da mesma forma, concluímos que **relativamente às expectativas dos jovens com DID ligeira em função do género**, não existem diferenças estatisticamente significativas ($U= 740,00$; $p= 0,448$), face à sua inclusão na sociedade, pela análise dos testes estatísticos realizados na aplicação informática SPSS. O que nos leva a rejeitar a **Hipótese 2** - “As expectativas dos rapazes com DID ligeira são mais favoráveis do que as das raparigas face à sua inclusão na sociedade.”, aceitando assim a hipótese nula. Contudo, analisando a tabela 24 constatamos que os sujeitos do sexo masculino ($\bar{X}=42,95$) apresentam uma expectativa mais favorável face à inclusão, comparativamente com os sujeitos do sexo feminino ($\bar{X}=39$).

Estes resultados não vão ao encontro dos estudos que se têm efetuado neste campo, dado que os mesmos têm apontado que se espera muito mais do sexo masculino do que do sexo feminino. Segundo González (1993), Brollcrman, Vogcl, Oroverman e Clarkson & RosenkrantL. (1972), o fator sexo produz desvantagens para as meninas no que se refere à questão intelectual e social. Afirma Courbois (2005) que é exigido ao sexo masculino maior desenvolvimento do campo intelectual, nas habilidades profissionais para o mercado de trabalho, enquanto, que para o sexo feminino é projetado/exigido um melhor desenvolvimento nas habilidades domésticas. Mencionando que os jovens, antes da idade da sua profissionalização possível, segundo Leal, in Patrício (1997), “constrói esquemas

de processamento cognitivo que lhe facultam uma mundividência consciente com princípios morais e normas sociais”, logo se uma sociedade é expectante e mais inclusiva para o sexo masculino é tendenciosa na criação de expectativas nos elementos deste sexo. Fontaine (1988:31), também afirma que “... as expectativas das raparigas são sistematicamente inferiores às dos rapazes mesmo na ausência de diferenças anteriores de realização em tarefas similares.”

No que diz respeito **às expectativas dos jovens com DID ligeira em função das habilitações literárias dos encarregados de educação/tutores**, observamos, conforme os dados da tabela 25, que os inquiridos que têm encarregados de educação/tutores com mais habilitações literárias, nomeadamente, Ensino Superior (\bar{X} =63,11), são os que apresentam expectativas mais favoráveis à inclusão na sociedade. Por outro lado os que apresentam expectativas menos favoráveis são os inquiridos que têm como encarregado de educação/tutor as habilitações literárias do 2º Ciclo (\bar{X} =31,90). Continuando a análise, dos testes estatísticos realizados na aplicação informática SPSS, da mesma tabela, verificamos que as diferenças, citadas anteriormente são estatisticamente significativas ($X^2=12,667$; $p=0,013$).

Estes resultados vão ao encontro dos autores que defendem que, a forma como a criança se adapta aos diferentes meios ao longo da sua vida, e, em especial, ao meio escolar, é dependente em parte da educação familiar e da natureza das relações pais - crianças. Com as suas atitudes, a família, influencia as suas expectativas. Estar conhecedor do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspetos, positivos e negativos, relacionados com os objetos de conhecimento social. (Marques, 2001 cit. in Correia, 2011)

Na mesma sequência Neto (1998) afirma que as nossas expectativas são influenciadas pelas pessoas que desempenham papéis significativos nas nossas vidas. As expectativas comunicadas pelos pais, por exemplo, têm um profundo e muitas vezes duradouro efeito. Na mesma sequência Rey & Martizez (1989) defende que a família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança e “... representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre os seus membros” e que estas seguem como exemplo os seus progenitores ou criadores. A complexa rede de relações familiares apresenta características específicas de unicidade e complexidade, constituindo um contexto em desenvolvimento. (Kreppner,1992). Portanto, essa gama de interações e relações desenvolvidas no microuniverso da família não pode ser isolado do desenvolvimento da família (Dessen & Lewis,1998). Na mesma sequência de ideias Andolfi

(s.d.) cit. por Sousa (1998), diz-nos que a família é “um sistema entre sistemas”, todos os seus elementos estão em ligação contínua com o exterior. Osterrieth (1975), considera que se deve à família “a participação da criança numa vida social intensa e variada, mesmo que esta não tenha consciência disso”. (...) “É através do jogo das comparações, das imitações, das rivalidades, das satisfações e decepções, que o indivíduo estabelece o seu próprio regulamento e procura mantê-lo num mundo habitado por outros”.

Ainda no mesmo seguimento de ideias Correia (2011:46), afirma que “Todo este processo possibilita a melhoria das práticas escolares através da colaboração das famílias no processo de aprendizagem escolar e desenvolvimento integral dos alunos, aproximando escola e comunidade.” Os objetivos da relação escola/família direcionam-se à socialização e integração do indivíduo, nomeadamente, à “adaptação às exigências da sociedade ou de uma comunidade em particular” (Kellerhalls & Montandon, 1991:14, cit. in Correia 2011).

De acordo com Ramiro Marques (2001) cit. por Correia 2011, a forma como a criança se adapta aos diferentes meios ao longo da sua vida, e, em especial, ao meio escolar, é dependente em parte da educação familiar e da natureza das relações pais - crianças. Com as suas atitudes, a família, influencia as suas expectativas. Estar conhecedor do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspetos, positivos e negativos, relacionados com os objetos de conhecimento social.

Apontando ainda no mesmo sentido, segundo os estudos realizados pelo Leal (2007) Os resultados parecem, assim, indiciar que as expectativas dos pais influenciam a génese das expectativas nos filhos, as teorias gerais da psicologia educacional apontam no mesmo sentido. A título de exemplo, ressaltamos o facto de as abordagens construtivistas enfatizarem a natureza interpessoal da personalidade (Hampson, 1995), logo, admitindo-se a ideia de que uma expectativa só se forma como resultado da interação dum indivíduo com os outros.

Concluiu-se então que é espetável que os inquiridos que tivessem os familiares (encarregados de educação e ou tutores) com maior nível académico possuíssem expectativas mais favoráveis face à inclusão, dos primeiros, até pela análise das afirmações apresentadas no questionário, onde eles realçam a extrema importância da família na sua inclusão (tabelas 14 e15). Assim aceitamos a **Hipótese 3** – “As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade são mais favoráveis quanto maiores forem as habilitações académicas dos seus encarregados de educação/tutores”.

Quanto às **expectativas dos jovens com DID ligeira em função do curso profissional**, tornou-se pertinente que a validação desta hipótese tenha sido feita por instituição, nomeadamente, APPACDM DE Aveiro e Viseu, dado o facto de os cursos que

frequentam serem diferentes e as parcerias com as instituições de empregabilidade também.

Analisando os dados da tabela 26, resultantes da aplicação informática SPSS, referente à instituição de APPACDM de Aveiro, constatamos que as diferenças, entre as expectativas dos sujeitos, consoante a frequência do curso, não são estatisticamente significativas ($X^2=2,647$; $p=0,104$), embora os sujeitos que frequentam o curso de Assistente familiar e de apoio à Comunidade ($\bar{X}=8,50$) apresentem expectativas mais favoráveis do que os sujeitos que frequentam o curso de Eletromecânico de Eletrodomésticos ($\bar{X}=5,07$). Pelo que, na APPACDM de Aveiro, se rejeita a **hipótese 4** – “As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade variam consoante o curso profissional que frequentam.”, aceitando-se a hipótese nula, em que o tipo de curso que frequentam em nada influência na formação de expectativas.

Relativamente à instituição de APPACDM de Viseu, podemos concluir, que as diferenças são estatisticamente significativas ($X^2=32,453$; $p=0,000$), em função do curso que frequentam, conforme constam os dados da tabela 27, fornecidos pelos testes estatísticos realizados na aplicação informática SPSS. Os sujeitos que apresentam expectativas mais favoráveis face à sua inclusão são os que frequentam o curso de Operador/a de jardinagem ($\bar{X}=53,69$), em contrapartida os que frequentam o curso de cozinheiro/a são os que evidenciam expectativas menos favoráveis ($\bar{X}=16,75$). Pelo que, na APPACDM de Viseu, se valida a **Hipótese 4** - “As expectativas dos jovens com DID ligeira face à sua inclusão na sociedade variam consoante o curso profissional que frequentam”.

Os resultados vão ao encontro do que defendem vários autores, Cação (2007), Cabada (cit. Por Martins, 2001), Lima (2001) que dizem que as expectativas face à inclusão na sociedade são influenciadas em função do curso frequentado. Na mesma lógica de ideias, Tavares (2011) afirma que a formação profissional do aluno está subordinada às suas características e às do meio em que está inserido, correspondendo às suas necessidades e às do seu meio social. O mesmo autor também defende que a formação profissional procura permitir o acesso ao emprego, tendo também como objetivos o desenvolvimento a nível pessoal e social de modo a facilitar uma maior adaptação ao meio. Relembramos que a hipótese 4 foi validada com a amostra realizada na cidade de Viseu, cidade considerada com melhor qualidade de vida, por muitas características, mas sendo uma delas pelos seus espaços verdejantes, faz todo o sentido, os alunos que estão inseridos no curso de Operador/ de Jardinagem, serem aqueles que revelam expectativas mais favoráveis à sua inclusão na sociedade, para darem continuidade à beleza verdejante

da cidade. Também será importante referir que a Câmara Municipal terá, uma grande influência dado que a mesma tem um protocolo de empregabilidade com a APPACDM de Viseu, no que concerne à criação e manutenção dos jardins municipais, o que não se verifica com a APPACDM de Aveiro. Podendo estar aqui a diferença de criação de expectativas favoráveis à inclusão, em função dos protocolos com as entidades empregadoras.

Verificamos ainda que existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=7,341$; $p=0,025$) relativamente às **expectativas dos jovens com DID ligeira em função do ano de ensino em que encontram**, face à inclusão dos jovens com DID ligeira na Sociedade pela análise dos dados da tabela 28, resultantes dos testes estatísticos da aplicação informática SPSS. Sendo que, quanto maior o nível de ensino, mais favoráveis estas são, nomeadamente, os sujeitos que apresentam expectativas mais favoráveis são os que frequentam o 3º ano ($\bar{X}=52,72$) e menos favoráveis os do 1º ano ($\bar{X}=34,54$). Logo podemos rejeitar a hipótese nula e aceitar a **Hipótese 5** – “As expectativas dos jovens com DID ligeira que estão a frequentar o terceiro ano do curso profissional são mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que os que frequentam o primeiro ano.”

Segundo Santos (2010) a formação profissional afigura-se essencial não apenas para a aquisição de competências técnicas (aprendizagem de uma profissão e relacionadas com o saber fazer), mas também competências sociais (comportamentos e atitudes/ expectativas que estão relacionados com o domínio do saber estar e do saber ser). Para além destes dois domínios de competências, Lima (2001) acrescenta um outro domínio de relevo da formação profissional, sendo que esta promove o estabelecimento de relações interpessoais entre os sujeitos durante o percurso formativo, o que, por si só, e em muitos casos, constitui a principal fonte de inclusão. Para Cabada cit. in Martins (2001), a formação profissional tem um caráter psicoeducativo, baseando-se nas competências pessoais e nas faculdades reais permitindo que se realizem aprendizagens profissionais, que permitam assim a emancipação e o desenvolvimento pessoal necessário para a integração socio-laboral. Em análise a estes autores constata-se que estes resultados vão ao encontro dos seus ideais, dado que os alunos que já estão no terceiro ano do curso profissional deveriam apresentar expectativas mais favoráveis, uma vez que já foram trabalhados, por mais tempo, as competências sociais no sentido de haver uma melhor inclusão na sociedade, tornando-os mais autónomos e mais confiantes.

No que diz respeito às **expectativas dos jovens com DID ligeira em função da frequência do curso que ambicionam**, pela análise dos dados da tabela 29, fornecidos pelos testes estatísticos realizados na aplicação informática SPSS, verificamos que os

sujeitos que não estão no curso profissional que sempre ambicionaram (\bar{X} =54,79), apresentam expectativas mais favoráveis do que os sujeitos que frequentam os cursos desejados. Continuando a análise, podemos afirmar que estas diferenças são estatisticamente significativas ($U= 309, 500$; $p= 0,006$).

Não seria exetante o resultado obtido nesta hipótese, dado que, até pelo senso comum, quando nos encontramos a frequentar ou a fazer algo de que nos realiza pessoal e profissionalmente, as expectativas serão muito mais favoráveis face ao sucesso do que o contrário. Talvez se explique este resultado, em que os alunos que não frequentam os cursos desejados possuem expectativas mais favoráveis do que os que frequentam, pela limitação de oferta de cursos profissionais, ou seja, não sendo o que sempre ambicionaram, mas dentro do que lhe é oferecido, ingressaram naquele que lhe pareceu mais favorável ou mais parecido com o curso desejado.

Estes resultados não vão ao encontro do que defendem os autores Amelang & Steinmayr, Santos (2006), em que os indivíduos que se encontram a realizar o que ambicionam e/ou o que mais apreciam, são representantes de sucesso na maioria das vezes de exemplos de sucesso. Se a maioria dos inquiridos está no curso que sempre ambicionou, será sinónimo que estes terão uma expetativa mais favorável face ao seu término com sucesso, sendo a escolha do curso um elemento potenciador da inclusão. Como tal rejeitamos a hipótese nula e aceitamos a hipótese contrária à apresentada, nomeadamente **Hipótese -6** - Os jovens com DID ligeira que não estão a frequentar o curso que sempre ambicionaram têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que frequentam.

Para finalizar, e não a menos importante, depreendemos pela análise dos dados da tabela 30, fornecidos pela realização dos testes da aplicação informática SPSS, que existem diferenças estatisticamente significativas nas **Expectativas dos jovens com DID ligeira em função da prática de desporto/atividade cultural** ($U= 499, 00$; $p= 0,039$), face à inclusão dos jovens com DID ligeira. Assim podemos depreender que o sujeito que pratica desporto/atividade cultural (\bar{X} =44,59), tem expectativas mais favoráveis do que aqueles que não praticam ou não possuem uma atividade cultural (\bar{X} =32,96)..

Estes resultados vão ao encontro dos estudos feitos por Kleinmann (2003), que demonstrou que, por meio de uma atividade lúdica e/ou desporto que se pode desenvolver as capacidades intelectuais e sociais, do jovem com DID ligeira, desenvolvendo a relação espaço-tempo-objeto daqueles que o praticam, favorecendo assim, as suas relações sociais e facilitando a sua inclusão na sociedade. Na mesma ordem de ideias, Cruz (s. d.: 12) menciona que o desporto/lazer é um instrumento para a inclusão, é na relação com o

outro, numa atividade de prática de desporto/lazer comum que este, por intermédio da linguagem, acaba por constituir-se enquanto sujeito. Ainda o mesmo autor refere, que

“ o Lazer não se leciona, ele inclui e democratiza o lúdico, humanizando o tempo, o espaço e a vivência. Ele não especializa, ele amplia o mundo de movimentos, de relações, de reflexões dos indivíduos, ele possibilita trocas objetivas, o lazer não robotiza, ele pode ser espontâneo, livre e também promover a inclusão.”.

Silva (1993), também é da opinião de que o desporto permite ao indivíduo com deficiência demonstrar a si próprio – e à sociedade – que a sua condição não é sinónimo de invalidez e por isso a sua inclusão na sociedade é muito mais facilitada.

O desporto/atividade cultural é sem dúvida uma ferramenta que promove as interações sociais, afirmando Vygotsky (1989) cit in Cruz (sd) que as deficiências corporais afetam, antes de tudo, as relações sociais dos indivíduos e não as suas interações com o ambiente físico.

Então pelo exposto anteriormente rejeitamos a hipótese nula e aceitamos a **Hipótese 7** – “Os jovens com DID ligeira que praticam desporto/atividade cultural têm expectativas mais favoráveis face à sua inclusão na sociedade do que aqueles que não praticam.”.

7.2. Considerações finais

Chegados ao fim de todo um trabalho envolvente sobre a problemática dos jovens com Deficiência Intelectual Desenvolvimental na sociedade, a nossa reflexão volta-se para a pertinência da temática do estudo que delineámos. O empenho desenvolvido fez fortalecer em nós a certeza de que era importante e conveniente e proporcionou-nos uma visão diferente sobre estes jovens. Foi nossa pretensão expressar um sentimento de esforço de reflexão e preocupação sobre o tema, qualquer que fosse a forma que ele curricularmente assumisse, mas com particular atenção no desenvolvimento harmonioso dos jovens com Deficiência Intelectual Desenvolvimental, numa sociedade que se pretende *Inclusiva*.

As razões que nos levaram à escolha desta problemática, prenderam-se com o facto de verificar se as expectativas se encontram ou não diretamente ligadas aos projetos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência do empreendimento individual e adaptação quotidiana, num processo de progressivo confronto com a antecipação de uma atuação futura, ou seja, um individuo com expectativas favoráveis à sua inclusão será, quase na sua maioria, um vencedor nesta problemática de se incluir numa sociedade dita inclusiva.

Quando mergulhamos na leitura de textos de autores significativos das problemáticas de DID, da temática da inclusão/exclusão, entre outros procurando clarificar conceitos e enriquecer os nossos conhecimentos prévios, cedo nos apercebemos que teríamos de romper com princípios e práticas educativas até então por nós consideradas certezas inquestionáveis à luz da Educação.

À medida que íamos explorando diferentes autores, sentimos cada vez mais necessidade de deslocar o nosso olhar demasiado cristalizado em práticas de Educação Especial, redireccionando-o para outras formas de análise, bebendo, nomeadamente da sociologia e ciência de educação.

Ao dar “voz” aos jovens com DID nesta investigação, descobrimos que estes não se identificam com o rótulo da deficiência intelectual e desenvolvimental, “identidade” construída pela sociedade à luz da classificação clínica, sentindo-se “diferentes” sim, mas apenas no funcionamento intelectual.

Este estudo visou em especial perceber como e por quem eram formadas as expectativas em função do papel educativo e transdisciplinar da Escola, penetrando em especial no campo de formação global dos jovens com DID, bem como reconhecer o papel da família, enquanto agente de socialização, do desenvolvimento pessoal, moral e social,

procurando sempre uma estreita colaboração com a escola. Por isso nenhum docente poderá julgar-se, ou manter-se alheio a esta verdadeira construção de significados e legitimação da sua função de educador, que é a Educação para as expectativas.

Presentemente o professor não é só professor, diante um grupo de alunos, é também educador, formador de si próprio e de indivíduos em construção, sujeitos a um processo de interiorização de atitudes, expectativas e valores. Tem a função de transformar, adaptar, (re)ajustar, (re)construir o currículo, com base nas características culturais, económicas e afetivas dos alunos (conceito do modelo da ecologia de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner).

Quando toda a comunidade educativa, e não só a escola, se empenhar em criar um sistema educativo direto e proporcional, ao serviço do desenvolvimento e da formação global de todos e, quando o projeto social tiver como prioridade principal, o valor supremo e o desenvolvimento de todos os alunos, estaremos, então, perante uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, diz Bérnard da Costa (1996) cit. in Ribeiro (2009) que

“A escola será então um tempo e um espaço, físico e simbólico, de construção do desenvolvimento humano, de construção de liberdade e autonomia, um espaço e um tempo de dignidade, de solidariedade, de respeito por si próprio, pelos outros, pela aprendizagem e pelo envolvimento”.

Por isso, a nossa investigação permitiu concluir que a maioria dos inquiridos possuiu expectativas favoráveis face à sua inclusão na sociedade, percebendo que a formação profissional, com todos os seus agentes interventivos, se afigura de facto como forte trampolim na inclusão social, não descurando a importância da família e das relações sociais.

Por isso, estas são, na nossa opinião, razões mais do que suficientes para que se reequacione não só o papel da escola regular e dos seus profissionais, como o próprio modelo de formação profissional em instituição apresentado pelo Ministério da Educação como resposta paralela à diversidade. A formação profissional deveria existir, mas emergindo do interior da própria escola, isto é assente numa organização da escola como comunidade de aprendizagem e promotora de educação intermulticultural.

Numa época em que avaliar para requalificar a caminho da excelência parece como mote de todas as organizações, tendo sido assumido também como prioridade atual do Ministério de Educação, ousamos questionar:

Por que é que não se escutam os jovens nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito?

Por que é que se mantêm no terreno respostas paralelas de formação profissional em instituição e não se implementam na escola condições adequadas para a educação e formação de todos sem exceção?

Continuaríamos, neste percurso, com uma infindável lista de inquietações, pois neste caminho, mais do que respostas resultaram inúmeras interrogações.

Apesar de ténue, consideramos que esta investigação pode constituir um primeiro passo nesse sentido, ao permitir a reflexão dos profissionais de diferentes campos, entreabrindo caminhos para estudos mais aprofundados desta temática, contribuindo assim para jovens cada vez mais expectantes para uma sociedade.

Ousamos dizer que a evolução da humanidade depende diretamente da evolução de como vemos e compreendemos o mundo e essa visão é essencialmente determinada pela maneira pela qual aprendemos a aprender esse mundo.

A nós, move-nos sempre um sonho contínuo:

Derrubar muros de escolas que cercam, fecunda-las de voos renovados e impetuosos, sorrindo a cada novo desafio convictos de que as sementes de inovação já estão a germinar..... Ribeiro (2009)

7.3. *Recomendações para pesquisa futura*

Para linhas futuras de investigação, seria interessante dar continuidade a este estudo, na mesma Associação, numa vertente da Transição para a Vida Ativa e constatar se as expectativas favoráveis foram ou não um agente facilitador para uma melhor inclusão na sociedade e se estas corresponderam ao que era expectante.

Poderíamos alargar a amostra por zonas do País e verificar em que zona os jovens com DID ligeira possuem expectativas mais favoráveis.

Analisar o envolvimento dos pais e o papel da escola profissional dos jovens com DID no processo de inclusão.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. (2005), *Deficiência mental ligeira: funcionalidade e transição para a vida pós-escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 39, pp. 89-110.
- Albuquerque, M. C. P. (1990). *Definir a deficiência mental*. In Psychologica.
- Alonso, M. V. e Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental*. Lisboa: Edições McGraw-Hill.
- Amelang, M., & Steinmayr, R. (2006). *Is There a Valid Increment for Tests of Emotional Intelligence in Explaining the Variance of Performance Criteria?* Intelligence, 34, 459-468.
- American Psychiatric Association (2002), *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*, Lisboa, Climepsi Editores.
- Andrade, J. V. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.
- Bandura, A. (1977) – Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, pp. 191-215.
- Bardin, Laurence (2004), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barbosa, H. (coord.) (1985) – Lexicoteca – Moderno Dicionário de Língua Portuguesa. Vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bellacasa, R. e Tetzchner S. (1994), *A pessoa com incapacidade em sociedade: uma perspectiva histórica*. Telecomunicações e Incapacidades, 1, pp. 79-89.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. In Revista Diversidades, nº 22 (Out.-Dez.), pp. 4-9. Pesquisa feita a 02 de Dezembro de 2009 no sítio da internet http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf.
- Cação, R. (2003), *Apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação*, Integrar, 21-22, pp.86-91.
- Cação, R. (2007), *Transição para a Vida Adulta de Pessoas com Deficiência Mental: Representações, Práticas e Desafios*, em Neves, António Oliveira das (2007), *Integração das pessoas com Deficiência*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, S.M.O. (2011). *A relação escola/família na educação de crianças com N.E.E. na perspectiva de pais e professores*. (Tese de Mestrado). Escola Superior Almeida Garrett. Lisboa. Portugal.

- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de Avaliar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Costa, A. M. B. (1996). *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática*. In Revista Inovação - Educação e Diversidade (pp. 151-163). Vol. 9 Nº E 2. Lisboa: IIE.
- Costa, M. I. (2004), *A família com filhos com necessidades educativas especiais*, Millenium–Revista do ISPV, 30.
- Courbois, Yannick (2005). *Insertion professionnelle des personnes en situation de handicap*, s. l., s. n..
- Custódio, M.I.S. (2011). *Estudo da Qualidade de Vida de jovens/adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental através da aplicação da Escala de Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL-100)* (Tese de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. Portugal.
- Cruz, C. R. (s.d.). A importância do lazer na inclusão da pessoa portadora de deficiência mental na sociedade. In Revista Diversidades, nº 22 (Out.-Dez.), pp. 1-14. Pesquisa feita a 02 de Dezembro de 2013 no sítio da internet http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf.
- D.G.E.B.S. – Departamento de Educação Especial (1992). *Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. D.G.E.B.S.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Dessen, M.A.& Lewis, C. (1998). *Como estudar a família? E o pai?*. Cadernos de Psicologia Educação Paidéia, 8, 105-121.
- Dias, J. R. (1993). *Filosofia da Educação - Pressupostos, Funções, Métodos, Estatuto*. In Revista Portuguesa de Filosofia (pp.3-28). Tomo XLIX – ½.
- Dias, R. C. F. (1995, Março/Abril). *O Bom Professor é Aquele que dá notas*. In Revista o Professor. 43. III Série.
- Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial, Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V (1998). *Aprender a aprender*. Porto Alegre: ArtMed.
- Fontaine, A. M. (1987) – *Expectativas de Sucesso e Realização Escolar em Função do Contexto Social*. In Cadernos de Consulta Psicológica, pp 27-44. Retrieved from: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14780/2/305.pdf>

- Glat, R. (s.d.). *O papel da família na integração do portador de deficiência*. In Revista Brasileira de Educação especial. Retrieved from: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n04/v02n04a10.pdf>
- González, G. M. F. (1993). *Teoría Y Análisis Práctico de la Integración*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Grandes enciclopédias portuguesa e brasileira, Editorial Enciclopédia Limitada, Lisboa, Rio de Janeiro, Volume IX.
- Gronita, J. (2007) *O anúncio da deficiência da criança e suas implicações familiares e psicológicas*, dissertação de mestrado em comunicação em saúde, Lisboa, Universidade Aberta
- Hersey, Paul; Blanchard, Kenneth H. (1986) – *Psicologia para Administradores*. 6ª Edição. São Paulo: E.P.U.
- Kreppner, K. (1992). *Development in a developing context: Rethinking the family's role for children's development*. Em L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp.161-179). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Leal, J.A.F.S. (2007). *Expectativas e sucesso escolar*. (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. Portugal.
- Lima, B. (2001), *Formação e Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência*, em Sequeira, Arménio (coord.) (2001). *Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1ªs jornadas em Reabilitação e Inserção Social – actas*, Lisboa, ISPA.
- Lima R., Luzia (2008). *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Santa Catarina, Serviço Social da Indústria.
- Lima, M. I. (1996), *Atitudes*. In J. Vala; M.B. Monteiro (coord.) *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Livério, I. (2001), *A Importância das Competências Sociais na Formação Profissional de Grupos Desfavorecidos*, em Sequeira, Arménio (coord.) (2001), *Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1ªs jornadas em Reabilitação e Inserção Social – atas*, Lisboa, ISPA.
- Marques, R. (1990). *Os Valores em Educação e suas Implicações na Prática Educativa*. In *Ata Educativa: Análise Psico-social* (pp. 17-36.). Leiria: A. P. Portuguesa.
- Marques, R. (1997). *A Escola e Os Pais – Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, A. (2001), “ELO SOCIAL – Uma Via para a Integração da Pessoa com Deficiência Mental na Idade Jovem e Adulta”, em Sequeira, Arménio (coord.) (2001), *Reabilitação*

- e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1^{as} jornadas em Reabilitação e Inserção Social – actas, Lisboa, ISPA.
- Martins, M. R. S. (2005). *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade de Portugalense, Porto, Portugal
- Martins, M. H. (2000). *Apoios educativos e praticas pedagógicas*, in S.N. Jesus e M. H. Martins. Escola Inclusiva e apoios educativos. In Cadernos CRIAP. 11 (pp. 11-30). Porto: Asa Editores,
- Mello, N., C., S., Mello, L., A., C. e Rodrigues, E. T. (2010, jul/dez). Desporto Orientação como prática Educativa. In Em extensão, Uberlândia, v.9, n.2, pp. 87-100.
- Ministério da educação (1996). *Educação para a Tolerância*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Atas da Conferência realizada de 14 a 17 de Março de 1995, na Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Morato, P. P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Neto, F. (1998), *Psicologia Social*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Neves, Paulo (2001), *Inserção Profissional e Social. Colaboração com o Meio Empresarial*, em Sequeira, Arménio (coord.) (2001), Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1^{as} jornadas em Reabilitação e Inserção Social – atas, Lisboa, ISPA.
- Niza, J. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. In Revista Inovação — Educação e Diversidade. Vol. 9. 1 E 2 (pp. 139-149). Lisboa: IIE.
- Oliveira, M. F. (2001). *Família e criança portadora de deficiência mental – que relação? Que realidade?*, Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Organização Mundial de Saúde (2004), *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*, Disponível em www.inr.pt.
- Pacheco, D. B. e Valência, R. P. (1997). *A Deficiência Mental*. In R.B. Jiménez (Coord). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa. Dinalivro.
- Patrício, M. F. (1991). *Educação, Valores e Vocação*. In Atas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Évora.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 5.^a Edição.

- Rey, F.G. & Martinez, A. M. (1989). *Lá personalidad: su educadión y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.
- Ribeiro, M. G. T. M. S. (1996). *A Comunicação na Deficiência Mental Profunda*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ribeiro, S.C.M. (2009). *Inclusão social dos jovens com Deficiência Mental: o papel da formação profissional* (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Portugal.
- Rodrigues, D. (1989). *Percursos da Educação Especial em Portugal: uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940*. Lisboa: in Inovação, nº 4 (vol.2).
- Rodrigues, D. (1991). *Percursos da Educação Especial em Portugal – uma análise qualitativa de artigos publicados em revistas especializadas desde 1940*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rosenthal, R.; Rubin, D. B. (1978) – Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 377-415. Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial – da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. P. S. (2010). *O Contributo do Serviço Social para a Inserção Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental Ligeira*. Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Santos, L. M. S. (2006). *A Possibilidade de Recurso aos Princípios Básicos da Inteligência Emocional no Contexto Escolar*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina.
- Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. E. (2006), *Serviço social e deficiência mental, a perspetiva subjetiva da qualidade de vida*, dissertação de mestrado em serviço social, ISMT.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F. & Bradley, V. J. (2010). *Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities – Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. AAIDD. Washington, D. C..
- Sequeira, A., Marouco, J. e Rodrigues, C. (2006), *Emprego e inserção social das pessoas com deficiência na sociedade do conhecimento: contributo ao estudo da inserção social das pessoas com deficiência em Portugal*, *Revista Europeia de Inserção Social*, 1, pp. 3-28.

- Silva, A. C. (s.d.). *Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência Mental: perspectiva dos empregadores*, Retrieved from: www.oed.com.pt/Insercao.pdf.
- Silva, A. M. C. M. C. (1997). *Educação para os valores: uma questão multicultural*. In Revista O Professor. 55. III Série. Maio/Junho, pp. 48-56.
- Silva, L. N. (2003). *Expectativas Futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Brasil.
- Silva, M. (1991). *Corolário de UMA Evolução conceitual*. Dissertação apresentada como provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (p.28-104). FCDEF. UP.
- Silva, M. M. A. e Cardoso, P. T. M. S. T. (1993). *Estudos sobre a dimensão pessoal e interpessoal*. In J. Tavares (ed.). Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação. Aveiro: Edições Cidine.
- Silva, N. L. P. e Dessen, M.A. (2001, Mai-Ago). *Deficiência Mental e Família: implicações para o desenvolvimento da família*. In Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 17 n.2, pp.133-141. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722001000200005&script=sci_arttext.
- Simões, A. J. C. (2008). *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem – Estudo numa escola da área de Lisboa*. (Tese de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família — Uma Perspetiva Sistémica para os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, S., M. S. (2011). *Transição para a vida adulta de jovens com deficiência mental*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Tenreiro-Vieira, C. e Vieira, R.M. (1996). *Educação moral e Educação para os Valores: Que Abordagem?*. In Cadernos de Educação. 9 (pp. 17-22). Viseu: Instituto Jean Piaget.
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: Espanha, Ministério da Educação e Ciências de Espanha.
- Vala, J. (1986), *Análise de Conteúdo* em Silva, A. S. e Pinto M. José. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento.

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa.

Decreto – Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro

Decreto - Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91.

Decreto - Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-lei n.º 2/2002

Decreto-lei n.º 20/2007

Decreto-lei n.º 35/91

Despacho Conjunto 105/98

Despacho n.º 3064/2009

Lei de bases do sistema educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Portaria 611/94

Public Law PL 94-142 (1975) - EUA

Warnock Report (1978) – UK

Apêndices

Apêndice A- Questionário



Aveiro

Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Caro (a) aluno (a),

*Sou aluno do Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração (ISCIA), Instituição de Ensino Superior Politécnico com uma já larga tradição no campo da Educação (nomeadamente ao ministrar cursos de **ensino pós-graduado, em particular o de Educação Especial para professores**). Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da unidade curricular de Projeto Final de Curso, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.*

*Tens em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: “**O JOVEM COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL (DID) NA SOCIEDADE**”.*

Lembro-te que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a tua opinião para mim é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da tua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preenchas com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à tua opinião.

Obrigada pela tua colaboração!

QUESTIONÁRIO

I- INFORMAÇÕES GERAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade.

Menos de 16 anos

☐

De 16 a 18 anos

☐

Mais de 18 anos

☐

2. Género.

Feminino

☐

Masculino

☐

3. Habilitações literárias do Encarregado de Educação/Tutor.

1º Ciclo

☐

2º Ciclo

☐

3º Ciclo

☐

Secundário

☐

Ensino Superior

☐

(até ao 4º ano) ☐

(até ao 6º ano) ☐

(até ao 9º ano) ☐

(até ao 12º ano) ☐

☐

4. Situação profissional- Que curso profissional estás a frequentar?

Cozinheiro/a ☐

Empregado/a de Mesa ☐

Operador/a de acabamentos de madeira e Mobiliário ☐

Operador de Jardinagem ☐

Empregado/a de andares ☐

Operador/a Agrícola- Horticultura/Fruticultura ☐

5. Experiência profissional- Em que ano/nível te encontras no curso profissional?

1º ano ☐

2º ano ☐

3º ano ☐

6. Estás no curso profissional que sempre ambicionaste?

Sim ☐

Não ☐

7. Praticas algum tipo de Desporto/ atividade cultural?

Sim ☐

Não ☐

8. Se sim, qual?

Natação ☐

Teatro ☐

Jogos coletivos ☐

Danças ☐

Outro ☐

II. Questionário

Solicito a tua colaboração sincera e ponderada, pois dela depende a validação desta investigação. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o círculo que melhor corresponde à sua opinião. Muito Obrigada pela sua colaboração.

5 - Concordo Totalmente (CT)

4 – Concordo (C)

3 - Não Concordo Nem Discordo (NCND)

2 – Discordo (D)

1 - Discordo Totalmente (DT)

“O JOVEM COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL (DID) NA SOCIEDADE”.					
Questões:	CT	C	NCN D	D	DT
1. Inclusão não é o direito do indivíduo ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade.					
2. A inclusão na sociedade implica o estabelecimento de relações sociais, cria novos laços, amizades e implementa novas rotinas.					
3. A aceitação e o espírito de ajuda mútua promovem a socialização, aumentam a autoestima e o sucesso na inclusão.					
4. A sociedade não está preparada para receber a diferença.					
5. A sociedade de hoje aceita as diferenças e valoriza-as.					
6. A formação profissional não constitui uma etapa determinante na inclusão no mercado de trabalho.					
7. O mercado de trabalho não procura pessoas qualificadas para o serviço.					
8. A formação profissional é uma mais-valia para a inclusão na sociedade.					
9. Após a conclusão do curso profissional o indivíduo não se sente preparado para ingressar na sociedade.					
10. A escola é muito mais do que ler e escrever.					
11. A aprendizagem é mais facilitadora quanto mais sentido prático e funcional esta tiver na sociedade.					

12. Um bom professor faz toda a diferença na formação de um aluno.					
13. A família que aceita as diferenças proporciona uma maior inclusão do seu educando na sociedade.					
14. A família em nada influencia na inclusão na sociedade.					
15. Um jovem que esteja bem integrado no seu grupo de amigos tem mais sucesso na inclusão na sociedade.					
16. As relações sociais em nada beneficiam o indivíduo na inclusão na sociedade.					
17. Um indivíduo que se sinta bem consigo próprio e com a sua vida é uma mais-valia para o sucesso da inclusão na sociedade.					
18. Um indivíduo com formação profissional, com boas relações sociais e familiares e bem afetivamente não lhe dá o acesso direto à inclusão na sociedade.					
19. Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais tem os mesmos sonhos e ideais para o futuro que os outros indivíduos.					
20. Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais possui mais dificuldades na inclusão da sociedade.					

Obrigado pela colaboração